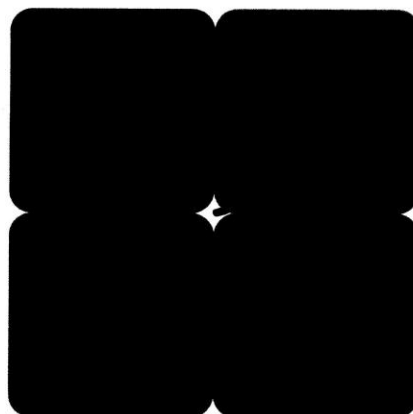


Тетяна Скрипник

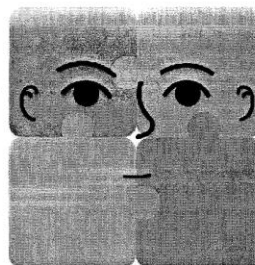
**УЧНІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА:
НАВЧАННЯ І РОЗВИТОК**



Тетяна Скрипник

**УЧНІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА:
НАВЧАННЯ І РОЗВИТОК**

Навчально-методичний посібник



Київ, 2020

Дембицька Н. М. – провідний науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Новік Л. Ф. – директор Центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями Дарницького району м. Києва, заслужений працівник соціальної сфери України.

С 66 Скрипник Т. В. Учні початкових класів з розладами аутистичного спектра: навчання і розвиток. Науково-методичний посібник. — К.: Вид-во «Альянт», 2020 — 44 с.

Гриф Міністерства освіти і науки України № 1/9- 570 від 09.10.2020

У навчально-методичному посібнику представлено системний підхід до підготовки, організації та впровадження освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти для учнів з розладами аутистичного спектра. Наголошено на тому, що для ефективності освітнього процесу необхідно застосовувати сучасні інклюзивні технології, які ґрунтуються на принципах командної взаємодії та охоплюють такі необхідні складники, як підготовка дитини з РАС (підвищення її адаптивних можливостей), підготовка освітнього простору (структурованість, візуальна підтримка, «Класний менеджмент») та алгоритм відповідної діяльності міждисциплінарної команди супроводу, що ґрунтується на колегіальному визначенні актуальних вимірюваних і визначених у часі цілей і відповідній розбудові (в залежності від змісту цих цілей) системи психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг, впровадження яких передбачає узгодженість дій фахівців та батьків на кожному етапі супроводу учня початкових класів з РАС.

ISBN 978-617-7819-08-9

©Тетяна Скрипник, 2020

Передмова	4
Розділ 1. Підготовка учнів з розладами аутистичного спектра до освітнього процесу у закладі освіти	6
1.1. Особливості психічної організації осіб з аутизмом	
1.2. Формування передумов навчання і розвитку дитини з аутизмом	
Розділ 2. Шляхи створення безперешкодного інклюзивного освітнього простору для учнів з РАС	23
2.1. Впровадження комфортного простору для учнів з РАС	
2.2. Організація розвивального середовища для учнів з РАС	
Розділ 3. Алгоритм діяльності міждисциплінарної команди супроводу учнів з РАС	32
3.1. Визначення потреб та формулювання актуальних цілей розвитку учнів з РАС	
3.2. Розроблення та реалізація індивідуальної програми розвитку для дитини з РАС як плану дій міждисциплінарної команди супроводу	
Висновок	41
Рекомендована література	41

ПЕРЕДМОВА

Потенціал людей з аутизмом необмежений, як і потенціал інших людей. Це лише питання надання підтримки і освіти, що враховує потреби осіб з аутизмом".
доктор Стивен Шор (США), професор корекційної освіти, консультант з питань аутизму, людина з РАС.

Успіх інклюзивного навчання залежить від багатьох чинників, серед яких важливе місце займає підготовка дитини до освітнього процесу, підготовка простору закладу освіти та узгодженість й технологічність діяльності міждисциплінарної команди супроводу. Однією з найбільш складних категорій дітей для педагогів інклюзивних класів є діти з розладами аутистичного спектра (РАС). Для розбудови успішного освітнього процесу, учасниками якого є ці діти, важливо знати особливості їхнього розвитку: їхні потреби та сильні сторони.

Сприйоманість на сильні сторони дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є цінним орієнтиром з огляду на те, що, важливо бачити будь-яку дитину всебічно, щоб **вміти налагоджувати** з нею взаємодію, спираючись на її уміння і переваги, а також **використовувати** їх як мотиватори для активізації різних видів розвивальної діяльності.

Серед сильних сторін осіб з РАС частіше за все визначають:

- Схильність до упорядкованості, чіткості, завершеності; здатність зрозуміти чітко визначені алгоритми, правила і постійно дотримуватися їх;
- Оперування візуальною інформацією (у тому числі, складання пазлів, танграмів тощо);
- Увага до деталей;
- Високорозвинена механічна пам'ять;
- Кмітливості, переважання невербального інтелекту;
- Уміння чітко орієнтуватись у просторі й часі;
- Здатність схоплювати інформацію мимовільно, наприклад, під час певних своїх дій;
- Здатність швидко запам'ятовувати мовні коди й оволодівати алгоритмом дій на електронних пристроях;
- Розвинений музичний слух.

До сильних сторін осіб з аутизмом відносяться й переваги. Тільки у більшості випадків ці переваги мають характер жорстких стереотипних інтересів, до яких звужена практично уся реальність у цих осіб. Але все одно необхідно знати про ці інтереси й переваги; з'ясування їх є гарним приводом для налагодження партнерських стосунків з батьками дитини. На тлі стереотипної діяльності особи з РАС можна поступово вибудовувати продуктивну взаємодію, розширюючи межі її стереотипів та збагачуючи досвід дитини завдяки спільній діяльності, новими способами дій та унікальними враженнями від довкілля.

За новим орієнтиром щодо розбудови комплексного підходу до надання підтримки та допомоги особам з ООП – міжнародною класифікацією функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ), – варто враховувати не тільки особливості функцій й структур організму тієї чи іншої особи, а також – прояви її особистості й соціальної активності, її фізичне й соціальне оточення. Аналіз цих параметрів дає

змогу краще зрозуміти, які особа з ООП має бар'єри й перешкоди, що обмежують її навчання, розвиток та самореалізацію у соціумі.

Розлади аутистичного спектра – це загальне порушення розвитку, що має неврологічну природу і характеризується такими групами порушень, як: 1) стійкий дефіцит соціальної комунікації й соціальної взаємодії, а також 2) обмежені, стереотиповані дії, інтереси, діяльність (у т. ч. сенсорні дисфункції). Прояви аутизму виникають до 3-3,5 років і переважно в осіб чоловічої статі (в 4/4, 5 рази частіше, ніж у жінок) та не залежать від рівня інтелектуального розвитку.

Зважаючи на різні можливості осіб з РАС стосовно рівня розвитку мовлення й інтелектуальних функцій, їх виокремлюють на так звані низькофункційних, середньофункційних та високофункційних. Так, особи, у яких розлади аутистичного спектра низькофункційного рівня, мають значні відставання у розвитку мовлення та навчальних навичок а також стереотипні дії частіше за все сенсорного характеру; невербальний інтелект переважає за вербальний; можливі прояви руйнівної або соціальної поведінки, що зумовлені стресовою дією середовища через підвищену вразливість їхньої нервової системи.

За розладів аутистичного спектра середньофункційного рівня навчальні навички та мовлення недостатньо та нерівномірно розвинені, невербальний інтелект також переважає за вербальний, а стереотипні дії мають переважно предметний характер або певні стереотипні інтереси; можливі прояви асоціальної поведінки, зумовлені станом дискомфорту та відсутністю досвіду позитивного перебування з однолітками. Особи, які мають розлади аутистичного спектра високофункційного рівня, демонструють інтелектуальний розвиток нерівномірного типу – від виражених талантів у певних галузях знань до відсутності академічних навичок у напрямках, які не цікавлять (можливо, безпорадності у соціально-побутовому плані). Мовлення розвинене, але не застосовується з комунікативною метою; наявні стереотипні інтереси та/або діяльність.

Варто зазначити, що розмежування осіб з РАС на низько-, середньо та високофункційних є досить умовним. Завдяки правильно організованій, цілеспрямованій й послідовній підтримці й допомозі їм з боку фахівців та батьків, усі вони можуть розкрити свій потенціал і досягати значних успіхів у процесах навчання, розвитку та соціалізації. Суттєвою ланкою освітнього маршруту для осіб з РАС є їхнє навчання у початковій школі.

РОЗДІЛ 1. Підготовка учнів з розладами аутистичного спектра до навчання разом з однокласниками

На сьогодні педагогам закладів освіти України важко впоратися з дезадаптивними проявами дітей з особливими потребами, особливо, з такими, щодо яких в Україні нема традицій надання кваліфікованої допомоги, як, наприклад, діти з РАС. Відсутні стандарти професійної допомоги таким дітям, не визначено зміст та порядок здійснення стратегій втручання для них, а також такі необхідні орієнтири, як вимірюваність результатів через впровадження системи моніторингу й оцінювання.

Типовим також є те, що у плані підготовки до навчальної діяльності у закладі освіти фахівці державних й недержавних центрів пропонують для дітей з РАС переважно індивідуальні заняття. І хоча зміст таких занять може бути різним (розвиток мовлення, сенсорних еталонів, навчальних навичок; заняття з фахівцем певного терапевтичного напрямку, такий орієнтир є помилковим з огляду на те, що через ядерне порушення за аутизму – брак вроджених соціальних якостей – першочерговим завданням є сприяння становленню в аутичної дитини основ соціального розвитку, щоб вона була здатна: сприймати інших людей (дорослих і однокласників), наслідувати і повноцінно взаємодіяти з ними. Відомо, що соціальні якості не можуть бути сформовані у взаємодії «фахівець-дитина», а тільки – у безпосередньому контакті з однокласниками, при тому – за умови цілеспрямованого поетального і керованого характеру такої взаємодії.

Слід сказати, що і не будь-які заняття у режимі мікрогрупи є потрібними для дітей з РАС, адже такі заняття часто позбавлені необхідного чинника послідовного і ґрунтовного розвитку дітей – урахування актуальних цілей для кожної дитини та відстеження динаміки її успіхів.

Можна зазначити також певні стереотипи, які склалися у нашому суспільстві щодо шляхів допомоги дітям з РАС. Наприклад, дитину водять до різних фахівців, кожний з яких здійснює певну роботу, не узгоджуючи її з іншими спеціалістами, а часто – і з батьками дитини. Ця типова ситуація стосується не тільки розрізнених фахівців, а навіть спеціалістів певного центру або закладу освіти. Натомість діяльність, з одного боку, усіх фахівців, які опікуються певною дитиною, та фахівців її батьків, з іншого, має набувати рис узгодженості, цілеспрямованості й наступності, базуватися на продуманих стратегіях впливу заради послідовного її розвитку й набуття життєво необхідних якостей.

Розуміння природи особливих проявів дітей з РАС є дуже важливим. Це дає змогу виробити правильні підходи до надання їм допомоги і підтримки.

1.1. Особливості психічної організації осіб з аутизмом

Однією з найбільш помітних особливостей дітей з РАС, власне, тим, що їх принципово відрізняє від нормотипових дітей, так само, як і дітей з будь-якими іншими функціональними обмеженнями, є те, що у них нема вроджених соціальних якостей: вони не дивляться на іншу людину і не зважають на неї, не звертаються по допомогу, не радіють, коли інші люди досліджують до їхніх дій чи занять; у них нема ніякого бажання робити те, що їм пропонують інші люди. У кожного з цих дітей є свої переваги, які мають надзвичайний характер. Ці переваги мають різний характер – сенсорні відчуття, рухи, інтелектуальні інтереси тощо.

У цьому, помилковим є розповсюджене уявлення про те, що діти з РАС «живуть у своєму світі». Насправді характерною особливістю цих осіб є їхня безпосередність, неспроможність сприймати і закарбовувати фрагменти з реальності, тому їх часто називають «букальщиками». Вони живуть не у вигаданому світі, що має свої закони і правила (як, скажімо, особи, які мають певні психіатричні діагнози). **Особі з РАС невідомо, що таке світ і свої (виокремлених, обмежених, унікальних) вражень від цього реального світу.**

Педагогам передусім варто знати, що діти з аутизмом народжуються дуже чутливими (гіперчутливими) до впливу навколишнього середовища, яке дезорієнтує, викликає дискомфорт, а інколи стрес. Щоб впоратися зі стресом, ці діти здебільшого вибудовують захисні реакції, мета яких – знизити вплив зовнішнього середовища. Вони прагнуть уникати цього стану: деякі з них прагнуть десь сховатися, інші «перекривають» органи зору, слуху (затулюють руками очі, вуха), напружують м'язи, щоб зменшити вразливість на рівні поверхневої або глибокої чутливості. Такі діти з РАС можна пояснити їхнім невідомим прагненням пристосовуватися до життя у докільці. Але це не ефективне пристосування, а так зване «застосування». Але це не ефективне пристосування, а так зване «застосування». Але це не ефективне пристосування, а так зване «застосування». М'язова напруга осіб з РАС як реакція на стрес стає звичним тлом їхньої життєдіяльності, перетворюється на «тілесні блоки», своєрідний «панцир», топологічний стереотип, який не дає змоги їм бачити предмети у їх розмаїтті та встановлювати зв'язки, сприймати і розуміти слова людей, власне адаптуватися серед людей.

Важлива ідея, яку мають усвідомити фахівці та батьки:

До тих пір, поки діти з аутизмом перебувають у своєму стереотипному психофізіологічному стані, їхнє навчання і розвиток, по-перше, мінімально ефективні, а по-друге, не мають характеру сталості.

Мінімальна ефективність навчання і розвитку дітей з аутизмом зумовлена тим, що через їхню скрутість і напругу їм надзвичайно складно уловити світ у взаємозв'язках, інтегрувати на досвід, наслідувати їх, повноцінно долучатися до сприймання форм, інтегрувати її у життя тощо. Іншими словами, ці діти можуть навчитися певним навичкам, але це ніяким чином не вплине на їхню здатність витримувати емоційні, фізичні та інтелектуальні навантаження, а також не розвине їхні соціальні якості.

Враза «не мають характеру сталості» означає, що через такі обставини, як: надмірний стрес, вимушена перерва у навчанні, або у пубертатний період, коли відбувається гормональна перебудова, все те, чому їх навчали, може зійти нанівець. Одним з типів цього явища є явище браку послідовності розвитку, коли у дитини нема основи, на яку можна спертися, завдяки якій процес розвитку сприяє постійному збагаченню досвіду дитини і дає змогу поєднати набуті вміння та знання у цілісну систему сприймання й орієнтування у докільці, продуктивної взаємодії з навколишніми людьми, здатності усвідомлено діяти і досягати поставлених цілей.

Важливо, психофізіологічному стану учнів педагога не приділяють особливої уваги. Це в разі дітей з РАС (одного із загальних порушень розвитку) урахування

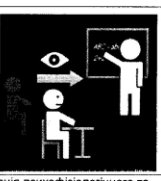
особливостей їхнього стану, розуміння того, як можна його принципово покращити і уміння впливати на цей стан є вирішальним щодо можливості навчання і розвитку цих дітей.

1.2. Формування передумов навчання і розвитку дитини з аутизмом

На сьогодні питання щодо навчання в освітньому просторі дітей з ООП звучить надзвичайно гостро, адже відомо, що їхнє перебування в закладах освіти наражається на різноманітні труднощі, через які страждають усі учасники освітнього процесу: нормотипові діти, діти з ООП, батьки усіх дітей, педагоги. Багато нарікань на «зрив» дисципліни часто можна чути від педагогів стосовно дітей з РАС. При цьому, переважним чинником ускладнення перебігу освітнього процесу з такими дітьми є невідповідність їхньої підготовки до навчання разом з однокласниками.

Наводимо узагальнені положення щодо наявних та бажаних орієнтирів у процесі підготовки дітей з РАС до освітнього процесу (табл. 1).

Таблиця 1

Чинники невдачі	Чинники успіху
<ul style="list-style-type: none"> Піоритет формування у дитини навчальних навичок; нехтування розвитком самостійності, соціальних якостей, саморегулятивних функцій. Брак системності, цілеспрямованості занять з дитиною: не визначені переходи розвитку та актуальні цілі для дитини, фахівці поводять заняття, не узгоджуючи зміст та напрям впливу, не налагоджуючи партнерства з батьками; Відсутність продуманого переходу дитини з одного на іншу сходинку освітнього процесу 	 <ul style="list-style-type: none"> Нормалізація психофізіологічного та психоемоційного стану дитини з РАС; вивільнення напруги, досягнення мобільності, «включеності», узгодженого функціонування тіла; набуття нею позитивного досвіду навчання разом з однокласниками. Діяльність батьків та фахівців має характер продуманості, послідовності, наступності, що охоплює усі етапи надання їй підтримки та допомоги.

За змістом таблиці 1 стає зрозумілим, що тільки за дотримання орієнтирів, поданих як «чинники успіху», будуть створені початкові умови для долучення дітей з РАС до освітнього процесу у закладі освіти та подальшого розвитку у них соціальної адаптації та життєвої компетентності.

Для того, щоб діти з РАС були здатні витримувати емоційне і фізичне навантаження, збільшити стійкість уваги, здатність бути поряд з однокласниками, взаємодіяти з ними, інтегруватися на педагога, підтримувати позу тіла під час сидіння та виконувати надані завдання попередньо має бути поставлено таку глобальну ціль, як: **підвищення адаптивних можливостей дітей з РАС, що потребує застосування таких трьох стратегічних напрямів психолого-педагогічної допомоги, як:**

- 1) нормалізація тілесного стану цих дітей (робота на базових етапах цілісного розвитку);
- 2) становлення основ соціального розвитку;
- 3) формування основ навчальної діяльності.

Серед методологічних підходів, що враховують закономірності онтогенезу і орієнтують фахівців спиратися на них при розробці та реалізації програм втручання, одними з найпотужніших, на наш розсуд, є теорія координаційних рівнів руху М. Бернштейна та теорія сенсорної інтеграції Джин Айрес, яка у 2020 році увійшла до переліку методів з науково доведеною ефективністю. На основі цих підходів нами розроблено послідовність цілісного розвитку дітей з РАС (рис. 1).

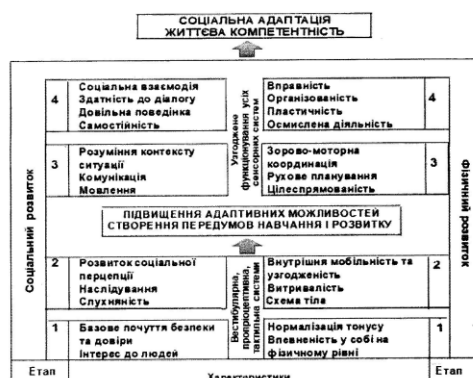


Рис. 1. Модель цілісного розвитку дитини з розладами аутистичного спектра (за ідеями М.Бернштейна та Дж.Айрес)

Представлена модель дає змогу зрозуміти, що ДО того, як організовувати звичні заняття з дітьми з РАС, що передбачають, наприклад, формування уявлень про об'єкт, форму, розмір, використання картинок або предметів, розвиток мовлення та ін. (3, 4 етапи), має відбутися ґрунтовна робота, спрямована на формування їхніх базових структур і функцій (власне – фундаменту розвитку: 1 та 2 етапи). Саме

досягнення на цих рівнях сприяють підвищенню у дітей адаптивних можливостей як передумов навчання і подальшого розвитку. Тільки за таких умов дитина буде розвиватися повноцінно, а те, чому її будуть навчати, укладатиметься у певну систему, адже ця дитина набуде здатності свідомо наслідувати інших людей, розуміти контекст ситуації та сенс запропонованої інформації, що є необхідним підґрунтям навчання.

Перший стратегічний напрям психолого-педагогічної допомоги щодо підвищення адаптивних можливостей дітей з РАС: нормалізація тілесного стану

На базових етапах цілісного розвитку психолого-педагогічний вплив охоплює роботу на рівні тіла як «фундаменту розвитку». Йдеться про нормалізацію таких трьох первинних сенсорних систем, як:

- ✓ вестибулярний апарат (досягнення гравітаційної стійкості);
- ✓ пропріоцептивна (глибина) чутливість (відчуття себе як фізичного тіла);
- ✓ тактильну систему (тактильну інтеграцію – відчуття меж власного тіла).

Для впровадження грамотного підходу до надання системи допомоги й підтримки учнів з РАС та організації їх ефективного міждисциплінарного супроводу у закладі освіти, усі учасники команди супроводу (а не тільки фахівці з сенсорного, психомотормого або фізичного розвитку) мають розуміти чинники ускладнень функціонування цих учнів, правильно визначати послідовність актуальних завдань та вміти застосовувати певні методи та засоби позитивного впливу на стан їхнього розвитку.

Потреба у таких компетенціях усіх учасників команди супроводу пов'язана з тим, що досі в Україні:

- не розбудована *система раннього втручання* (за міжнародним стандартом, що передбачає координовану експертну системну допомогу дитині та родині, з розробкою індивідуалізованих програм та розбудовою відповідального переходу до наступної ланки освітнього процесу);
- брак узгодженої командної взаємодії фахівців, з одного боку, а з іншого, фахівців та батьків;
- відсутність міжвідомчої взаємодії (*система освіти, охорони здоров'я, соціальної політики та ін.*);
- брак стандартів та критеріїв надання кваліфікованої підтримки осіб з РАС;
- невідповідний рівень підготовки кадрів як для інклюзивного навчання у цілому, так і щодо корекційно-розвивальної діяльності, зокрема тощо.

Саме через цю недостатню відповідність у плані забезпечення дієвого й поетапного інклюзивного процесу є нагальною потребою в об'єднаності кожного фахівця й батьків дітей з РАС щодо високотехнологічних й ефективних кроків у напрямі надання їм допомоги, здійснення яких позитивно позначатиметься на усіх сферах розвитку цих дітей і уможливить здобуття ними освіти разом з однокласниками.

Головні ідеї роботи на базових етапах цілісного розвитку:

- ❖ **1-й етап** – «зібрати» дитину» (дати їй саму себе у відчуттях) і «поставити на ноги» (розвинути функцію ніг як опори для тіла);
- ❖ **2-й етап** – «натренувати» дитину, розвинути координацію на рівні тіла (верх-низ, ліво-право), сформувати модель узгодженої роботи тіла.

Таблиця 2 подано етапи послідовних перетворень на психофізіологічному та моторному рівнях цілісного розвитку (табл. 2).

Таблиця 2

Етапи послідовного цілісного розвитку дітей з РАС, підходи та методи*, інструменти та засоби

Ціль етапу	Головні завдання	Орієнтовні підходи та методи	Орієнтовні інструменти та засоби
Набуття впевненості у собі на фізичному рівні.	Нормалізувати тонічну регуляцію, розвивати здатність до точного підлаштування, досягати біомеханічної рівноваги (статичної та динамічної), а також витривалості	Вправи за методом «Співтворення» О. Максимової (на основі теорії координаційних рівнів М. Бернштейна (рівень А): фіксовані надзавдання, проступування, пропонування; елементи нейропсихологічного підходу (1 блок); прийом «Мумія» (спеціальне застосування дитини у ковдру); метод «Масак у житті», Wilbarger-пропелер, формування осі тіла, посилення опори; Вправи «Ембріон», «Вивільнення», «Сачка»; масаж стопи	Засоби для тренування вестибулярного апарату та глибокої (пропріоцептивної) чутливості: Гідроні балансир; Рухлива платформа; Різноманітні сенсорні доріжки; Засоби з обтягуванням (ковдри, жилети, манжети, м'ячі); Т-стілець; м'які модулі тощо
Розвиток координації на рівні тіла	Досягати внутрішньої мобілізації, узгодженості, якості та різноманітності у виконанні автоматизованих дій; долати ригідний та стереотипний характер проявів	Повзання, лазіння, біг, хода різними способами (якість виконання рухів); Вправи на білатеральну інтеграцію (одномінені та різномінені кінцівки); метод «Неорідиначне моделювання руку» (А. Смолянінов); Парна синхронна взаємодія руками, ногами	Еспандери, м'ячі, обтягувачі; гумові петлі; гладка стінка, на яку можна спиратися спиною і відрацьовувати прийом «присідання»; килимки, платформи на колесах тощо
Психо-моторна інтеграція на рівні системи «Я-Довкілля»	Досягати зорово-моторну координацію, формувати функцію руку як органу пізнання світу	Групи рухів прийомів Дж. Айрса (3-й етап сенсорної інтеграції: освоення простору); елементи кінезотерапії; Рухи за 7 групами дій на рівні С (за М. Бернштейном), передусім для подолання зовнішніх сил: пересування, перекладання, перенесення, встановлення, відокремлення, підйом вантажів та ін.; Дотримання смуги перешкод, метод розвивального руку (В. Шерборн)	Ходулі, обручі, м'ячі, гимнастичні пали, знаряддя для занять фізичної культури; «координаційна драбина»; засоби для зміни зовнішніх сил: пересування, перекладання та такі, що створюють тягу, канат, турнік (шведська стінка), «Гладіаторська» сітка, балансир, тощо
Тіло як вправне сенсо-	Формувати цілісні предмети дії, пластичність	Елементи кінезотерапії; Відпрацювання рухів із 7 груп дій на рівні D (за	Різноманітні пристосування для естафет;

моторне ціле	прояви: сприйняття власної самооцінки, самоконтролю та впевненості у собі	М. Бернштейном): поступування у складних ритмах, креслення, графічна діяльність, мовленнєво-рукові процеси, прийом Дж. Айрса (4-й етап сенсорної інтеграції); тактильно-рукова терапія; спаринг взаємодії тощо.	дидактичні матеріали для різноманітних занять (у тому числі, з формуванням графічних навичок) тощо.
---------------------	---	---	---

* Представлені прийоми та вправи, по-перше, не є вичерпним переліком, по-друге, не є обов'язковими, по-третє, зрозуміло, що для їх виконання необхідно учасникам команди супроводу (фахівцям і батькам) розвинути розуміння не тільки суті, а також новітні їх виконання і вправність, як це робити, щоб не зашкодити дитині і мати максимальну користь. **Головним ми вважаємо постановку цілі та завдань, за яких усім фахівцям можуть підібрати методи, прийоми та засоби, необхідні для виконання завдань і досягнення цілі.**

Далі конкретизуємо особливості роботи на кожному етапі.

Так, на **1-му етапі цілісного розвитку** дитина з РАС має відчувати себе як «фізичне тіло» та набутти впевненість у собі на фізичному рівні. Для цього потрібна допомога компетентних й умілих дорослих: спеціальними прийомами (та з використанням допоміжних засобів) «зібрати» дитину, «ліпити» її тіло, сформувати функцію ніг як опори для тіла, налагоджувати контакт через дотик, збагачувати її новим досвідом відчуттів.

Варто знати: якщо у дитини з РАС недостатньо сформовані базові системи та функції на 1-му етапі, то у неї будуть виявлятися:

- ✓ гравітаційна невпевненість як нервово напруження і порушення тонкої регуляції, що є перешкодою до її соціалізації, розвитку в цілому;
- ✓ скутість, незграбність, розхлябаність;
- ✓ емоційна виснаженість, втомленість;
- ✓ брак базового почуття довіри до навколишнього світу (тому числі, до людей);
- ✓ нестійкість уваги тощо.

Натомість досягнення завдань 1-го рівня (нормалізація гравітаційного відчуття та пропріоцептивної чутливості; інтеграція вестибулярної й пропріоцептивної систем; розвиток тактильної системи) закладають основи:

- 1) цілісної психіки;
- 2) зв'язку між тілесними відчуттями і зовнішніми подіями;
- 3) соціального розвитку: почуття довіри та інтересу до іншої людини.

Важливим орієнтиром у цій роботі має бути партнерство з батьками, за якого вони стають повноцінними учасниками освітнього процесу і мають змогу ретельно відпрацьовувати визначений зміст стратегії втручання, обговорювати з іншими учасниками команди супроводу досягнуті результати і планувати подальші дії.

Головне у представлений деталізації розвитку на 1-му етапі цілісного розвитку – це чітке розуміння учасниками команди супроводу (фахівців та батьків), над чим вони мають працювати для того, у дитини відкривалися можливості для наступних послідовних кроків щодо опанування своїми внутрішніми ресурсами.

Дорослі мають розуміти, що більшість із запропонованих прийомів дитині спочатку може не сподобатися. І тут мають бути застосовані певні підходи, які представлено у таблиці (табл. 3).

Таблиця 3

Методи подолання асоціальної (протестної) поведінки дітей з РАС для виконання необхідних прийомів і вправ на 1-му етапі цілісного розвитку

№	Приклади асоціальної поведінки дитини	Методи подолання протестних дій
1	Дитина не дозволяє до себе доторкатися (особливо – у ділянці груднини, там, де частіше за все – «тілесний блок», високі ступні напруги)	Варто відходити і знову повертатися до реалізації того чи іншого прийому (дея «привли і відливу»), привчати її витримувати той чи інший вплив дорослого, використовувати ситуації, коли вона більш розслаблена (після сну, наприклад), або коли вона чимось зацікавлена
2	Дитина не дає ногу для масажу (її поскотну, болісно або дискомфортно)	Спочатку зменшувати напругу: 1) стискати стопу сильними руками своїх рук (впливаємо не на поверхню, а на глибоку чутливість); 2) циклічними рухами наближувати носок стопи дитини до ноги і розтягуючи гомілковостопний суглоб; 3) задіюючи розтягання тих ділянок стопи, які можливо.
3	Дитина кричить, коли дорослий доторкається або хоче погладити її стопу (пальці якої дуже напружені, підняті), або навіть тільки знати шкарпетку з цієї стопи	Поступово розтирати пальці ніг, можливо, через шкарпетку, голівню доволі швидко з дитиною, наприклад, що ми будемо рахувати до п'яти, знімаємо шкарпетку і погладимо її пальці. Коли це робимо, голосно рахуємо до «5» (просимо дитину разом з нами рахувати). І як тільки виголосили «п'ять!», кажемо дитині – «Усе! Відгасмо шкарпетку? Добре! Тепер друга ніжка» Батьки мають якнайчастіше і у різних умовах розтирати пальці дитини вдома
4	Дитина не дається, щоб її розтирали шийкою, рушником або іншими засобами	Як і у попередніх випадках, варто розпочинати здійснювати прийом пониження чутливості («десенсибілізація»), наприклад, завдяки методу м'якого глибокого натискання («налаштування»). Наступний крок – розтирати менш чутливі місця, наприклад, на спині, поступово розширюючи ділянку впливу
5	Дитина замість того, щоб ступнути ногою по підлозі (на прохання) гальмує рух ногою біля підлоги	Можна використовувати підставку, при тому краще, таку, при ступненні по якій випускається певний звук, наприклад товста книга (глухий звук) або м'який модуль (свістачий звук)
	При виконанні вправи «Вивільнення» (як і при усіх інших), дитина пасивно лежить (при цьому може кричати)	Якщо один дорослий безпосередньо задіяний у вправі, то другий може надати дитині імпульс до правильної спрямованості дій. Для цього варто (спираючись на цей біомеханічний) активувати рух дитини, задіюючи її суглоби (у даному випадку – суглоби ніг, щоб вона зрозуміла, як може випустити)
	Дитина не дається, щоб її загортали у ковдру (кричить, викидається)	Знаходити ситуації, коли можна її покласти на спинку і з обох боків на рівні плечей щільно загорнути і сказати «Будемо рахувати до «5» і я відпущу тебе». Так дитина буде привчатися сприймати це як звичну ситуацію і тоді можна буде ускладнювати прийом, розширюючи можливості дитини до сприймання нових відчуттів

На 2-му етапі розвитку має відбуватися формування у дитини з РАС узгодженості та координації на рівні тіла. Для цього їй необхідно навчитися ефективно здійснювати цілісні рухи. Цьому сприяє продумана система вправ, спрямованих на налагодження психофізіологічного балансу, досягнення розкутості й мобільності як готовності до дій.

Сформованість нервової системи на цьому рівні забезпечує аналіз інформації про розташування окремих кінцівок і м'язів безвідносно до конкретних умов здійснення відповідних рухів, і це дає можливість здійснювати ритмічні, циклічні й симетричні (щодо лівої і правої частин тіла) рухи ходи, нахилів, присідань, бігу тощо. Цей рівень відповідає також за виразну міміку і емоційно забарвлені пантомімічні рухи, але такі новоутворення з'являються у дітей з РАС тільки тоді, коли вже вдалося отримати певні надбання на 1-му та 2-му етапах розвитку.

Для досягнення дитиною з РАС узгодженого функціонування тіла на 2-му етапі розвитку дорослі можуть розгортати таку діяльність, як: допомагати дитині усвідомлювати і підвищувати якість виконання рухів, що передбачають зміну роботу різних груп м'язів: повзання, лазіння, біг, різноманітна хода; відпрацьовувати синхронну роботу одно-іменних та різноіменних кінцівок.

Виконання вправ із задіянням одно-іменних й різноіменних кінцівок сприяє чергуванню тонусів (напружа м'язів значніше – послаблення м'язів розгиначів і нахилачів), що позитивно позначається на стані дитини і зважає її до самовідчуття. Це такі вправи, як одночасне підняття спочатку правої руки і ноги, потім лівої руки і ноги; різноіменних – наближення зігнутого ліктя однієї, наприклад, правої руки до зігнутого коліна лівої ноги (при цьому дотик ліктя до коліна має відбуватися не будь-де, а на середній лінії тіла дитини). Коли дитина навчилася робити цю вправу, її варто ускладнити, віднавши дитині на ноги і на руки гумові петлі (можливо, спочатку тільки на ноги, потім – тільки на руки, а потім – і на ноги, і на руки).

Напруження м'язів, особливо на противагу опору (наприклад, у вправах, що виконують з еспандерами або гумовими петлями) має надзвичайно важливе значення, адже пропріоцептивні імпульси центральної нервової системи в таких умовах принципово збільшуються. Один з методів, що принципово впливає на тонічну регуляцію та здатність закривати на мозковому рівні модель узгодженої роботи тіла, – це «Нейродинамічне моделювання руху» (А. Смолянінов).

У таблиці подано методи подолання протестних дій дитини в процесі виконання вправ, необхідних для досягнень на цьому етапі розвитку. При цьому підкреслюємо, що успіх виконання завдань буде відбуватися тоді, коли стратегія втручання охоплює як вправи 2-го етапу, так і прийоми, необхідні для 1-го етапу (продовжуючи «збирати» дитину і розвивати у неї впевненість у собі на фізичному рівні).

Таблиця 4

Методи подолання «протестної поведінки» для виконання необхідних прийомів і вправ на 2-му етапі цілісного розвитку

№	Приклади ускладнень вправ до дитини	Методи подолання ускладнень
1	Дитина продовжує стереотипно рухатися	Приєднуємо до стереотипних дій дитини: рухаємося разом з нею, поступово роблячи певні

1	(бігати, стрибати тощо), не звертає увагу на дорослого	зміни; коментуємо те, що робить дитина, надаючи цьому сенс; заохочуємо дитину робити те саме, тільки іншим способом, або чергуючи з іншими (новими) діями
2	Дитина не хоче виконувати вправи, наприклад, за методом «Нейродинамічне моделювання руху»	Доводимо, що зробимо усього 5 разів, маємо піктограми чи алгоритм заняття, щоб дитина вчилася усвідомлювати, що все те, що на картинках – план дій, який треба виконати; застосовуємо правило «Спочатку – Потім»; показуємо самі, як це робити, вчимо також робити ці вправи батьків, щоб вони ставали взірцем виконання вправ для дитини і разом з нею робили їх
3	Дитина не тисне на долоні дорослого руками	Інший дорослий допомагає дитині відчутти, що треба зробити, відпрацьовуючи з нею усвідомлення «імпульсу до дії, стимулюючи докладати зусиль, так само, як і чинити опір, коли треба за завданням
4	Дитина не розпрямляє руки, пасивно лежачи на животі (вправа «Віджимання»)	Дорослий стимулює дитину, ставлячи перед її головою цікаву для неї іграшку, або підтокуючи своїми пальцями її зі сторони плечей, щоб вона підіймалася, випрямляючи руки

Інтер'єр досягнення у процесі підвищення адаптивних можливостей дитини з РАС як головного завдання на 1-му та 2-му (базових) етапах цілісного розвитку:

- 1) вивільнення напруги і поява розкутості, завдяки чому можна побачити, що та її дії у навколишньому середовищі стали гнучкішими й різноманітнішими;
- 2) поява вправності й мобільності, що позначається на якості виконання нею дій;
- 3) підвищення здатності адаптуватися до змін;
- 4) здатність допускати і витримувати взаємодію з іншою людиною на тілесному, емоційному й діяльнісному планах (що не витримувала раніше);
- 5) здатність звертати увагу на іншу людину, зважати на неї, наслідувати її, виконувати завдання за інструкцією.

За висловом Дж. Айрес, фізична впевненість дитини з аутизмом у собі сприяє регуляції її емоційного стану, а це, своєю чергою, дає їй змогу успішно контактувати з іншими людьми

Таким чином, закладений фундамент цілісного розвитку дитини з аутизмом дозволить їй продуктивність на подальших етапах формування психічних процесів, мислення, властивостей, коли новонабуте буде упорядковуватися (інтегруватися) з попереднім досвідом.

Для того, як фахівці та батьки змогли розвинути у дитини необхідні якості (завдяки вжиттю прийомів, вправ та засобів 1-го та 2-го етапів розвитку), дитина вже могла набувати надійний досвід взаємодії з предметами, сприймати їх у мовних знаках, а також мати повноцінне уявлення щодо довкілля і відповідним чином діяти у ньому.

У цьому, важливо наголосити на тому, що не тільки на базових, але й на вищих етапах взаємодія з дитиною має відбуватися спільно і сприяти становленню її якості спиратися на себе і докладати зусиль. Тому фахівці і батьки мають

застосовувати такі методи впливу, що підтримують досягнення попередніх етапів і сприяють.

- 1) становленню сили, вправності, мобільності, «включеності», витривалості;
- 2) розвитку у дитини рівня усвідомлення;
- 3) досягненню розкутості й пластичності.

Для досягнення успіху процесу підготовки дитини з РАС до освітнього процесу важливо орієнтуватися на:

1. **Партнерство з батьками:** розвиток вміння батьків сприяти поетапному розвитку власної дитини.
2. **Ускладнення й варіювання прийомів та завдань,** адже мова йде про подолання захисних блоків дитини з РАС, упорядкування її реакцій на сигнали довкілля й розкриття її ресурсів, що має позитивно змінюватися кожного дня.
3. Робота з **природною мотивацією** дитини (опора на сильні сторони дитини, її інтереси та переваги).
4. Використання **візуальної підтримки** у процесі організації послідовних дій: разом з дитиною обговорювати підготовлений заздалегідь (або намальований) безпосередньо під час спілкування) план дій, що охоплює алгоритм виконання завдання, етапи заняття, послідовність вправ або фрагменти розкладу. Спрямованість на розвиток здатності дитини «керувати» цим процесом, усвідомлювати його ритм і закономірності.

Другий стратегічний напрям психолого-педагогічної допомоги щодо підвищення адаптивних можливостей дітей з РАС: становлення основ соціального розвитку

Відсутність у дітей з РАС соціальних якостей, що позначається передусім на їхній нездатності спілкуватися з іншими людьми, можна назвати, на нашу думку, їхнім **адверсним порушенням** і власне тим, що принципово відрізняє їх від усіх інших дітей, і нормотипових, і тих, які мають інші особливі освітні потреби. Набуття дітьми з РАС соціальних якостей має вирішальне значення для їхньої соціальної адаптації та життєвої компетентності.

Представлена нами у попередньому підрозділі робота з нормалізації психофізіологічного стану передбачає щільну тілесну взаємодію з дитиною, за якої ми безпосередньо розвиваємо й її соціальні якості: передаємо їй своє тепло, налагоджуємо здатність тілесного й емоційного підлаштування, заряджаємо своїм емоційним станом, створюємо атмосферу успіху, увесь час реагуємо на її адаптивні відповіді, вводимо своє обличчя у поле її зору, розгортаємо її до себе, запитуємо про готовність діяти (випереджаючи її рухи) і самі відповідаємо (за відсутності її відгуку) моделюючи тим самим формат діалогу. Цінним є відпрацьовування цієї здатності у батьків, які мають навчитися розгортати дитину до себе, відслідковувати і коригувати напрям її погляду, коли вона робить жести руками просячись, або зустрічається з іншою людиною, активізувати її елементарні комунікативно-мовленнєві прояви (так, ні, я хочу, ...) та її поведінку на введені правила: «Стоп!», «Спочатку – Потім», «Твоя черга – Моя черга» тощо.

Соціальна ситуація розвитку дитини, за висловом Л. Виготського, це базовий момент для усіх її динамічних змін. Вона визначає цілком і повністю ті форми і той шлях, за яким дитина набуває нові властивості своєї особистості, черпаючи їх із середовища, як з основного джерела свого розвитку.

Соціально-емоційний розвиток дітей з аутизмом стає визначальним на їхньому шляху до світу різноманітних можливостей і набуття нового досвіду життєдіяльності з іншими людьми. Велику роль в цьому процесі грають ті дорослі, які стосуються дитиною. І чим краще вони розуміють, як їй допомогти та розкрити її потенціальні можливості, тим успішніше буде інтеграція в суспільство такої дитини.

Важко також сформулювати вміння дитини керуватися в своїх діях зразками поведінки свого дорослого, розвивати тенденцію до наслідування, прагнення бути як на нього, порівнювати результати своєї діяльності й діяльності дорослого. Але з РАС має навчитися взаємодіяти з дорослими. Головними завданнями тут будуть такі:

- Навчитися слухати, коли звертається дорослий;
- Виконувати те, що дорослий просить зробити
- Поважати дорослого

Важливі якості – це найскладніші, що може засвоювати аутична дитина. Вони розвиваються у численних вміннях, як-то:

- Орієнтується й зважати на іншу дитину
- Копіює поведінку інших дітей
- Реагує/відповідає на пропозицію іншої дитини звернути на щось увагу
- Грається поруч з іншою дитиною
- Просить іграшки, а також показує й пропонує свої іграшки; обмінюється іграшками
- Просить іншу дитину погратися
- Реагує/відповідає на пропозицію іншої дитини погратися
- Завершує гру вчасно
- Слідує за своєю чергою
- Виконує правила на ігровому майданчику й виконує групові домовленості
- Слідує за організатором в групі
- Домовляється з однолітками
- Приносить свої вибачення у разі необхідності
- Допомагає за необхідності тощо.

Важливою школою для формування соціальних якостей учнів з аутизмом (як і будь-яких інших учнів) варто вирішувати такі завдання виховання і розвитку:

- допомогти дитині придбати чіткі уявлення про норми і правила, які існують в класі і в цілому і у класному колективі зокрема;
- навчити відчувати і розуміти інших людей: однолітків і дорослих.
- залучати до різних видів діяльності з однолітками й спрямовано формувати цінність, повагу до дорослого, дисциплінованість, цінність, працелюбство тощо;
- затвердити цінність і унікальність кожної людини.

Важливою послідовною роботою у напрямі становлення соціальних якостей учнів з РАС має звикати до присутності біля себе інших людей, виявляти прихильність до навченого у них, цінувати час, проведений разом, а також поступово засвоювати цінність взаємодії з дорослими та однолітками.

Методи становлення соціально-емоційної сфери в осіб з РАС подано у таблиці 5.

Становлення соціально-емоційної сфери дитини молодшого шкільного віку з РАС

№ етапу	Етапи	Головні завдання	Підходи та методи	Інструменти та засоби
1 етап	Толерантність до однокласників	Створити умови для набуття позитивного досвіду перебування у колективі однокласників	Розбудова занять на основі інтересів дитини молодшого шкільного віку з РАС. Сенсорна та предметна гра разом з іншими дітьми. «Візуальна підтримка», «Навчання та втручання, здійснені однокласниками», «Розвиток спільної уваги», «Втручання, здійснені батьками»	Візуалізовані правила; ігрові, дидактичні матеріали
2 етап	Основи соціальної перцепції *	Формувати здатність орієнтуватися на іншу людину, наслідувати її, розпізнавати емоційні стани та „мову тіла“; поводити себе у відповідності до контексту ситуації; помічати й розуміти правильність / неправильність дій	Здійснення грамотного супроводу, коли фахівець звертає увагу дитини молодшого шкільного віку з РАС на однокласника, щоб він: - бачив їх, - чує, - відчував, а також розумів, що саме вони роблять. Сюжетна гра. Методи: «Навчання соціальним навичкам», «Моделювання», «Відео-самомоделювання», «Самокерування» (Self-management)	Візуалізовані правила; Дидактичні завдання, ігри, навчальні матеріали
3 етап	Основи діалогу	Створити умови для вербальної та невербальної комунікації у парі та мікрогрупі; послідовно розширювати соціальний досвід. Організувати цілеспрямовану роботу розвитку в учня з РАС емоційної саморегуляції	Логопедичні заняття, логопедика, ігрова терапія. Тренування реакції на ініціативу однокласника; відгукуватися на звернення; використовувати соціальну посмішку; слідувати за поглядом очей; лексичним жестом (розподілена увага); вибачатися та шукати допомогу (за потреби); просити допомогу, щоб взяти чужі предмети; дарувати подарунки; відпрацювання моделі діалогу; «Соціальні історії» (Story-based Intervention Package) Сюжетно-рольова гра, «Тренінг соціальних умінь (у парі та мікрогрупах)»; «Навчання та втручання, здійснені однокласниками». Застосування методики PECS (комунікативна система обміну зображеннями)	Матеріали для логопедичних та ігрових занять. Візуалізовані правила (алгоритм міжособистісних контактів та правила поведінки з іншою дитиною). Альбоми із «соціальними історіями» для кожної дитини; картки PECS; обладнання для методу «Соціальні історії»

Вміння	Формувати вміння	Організація занять у парі та мікрогрупі, і тільки потім – в умовах цілої групи/класу. Важлива умова – щоб на таких заняттях був ведучий і помічник. Завдання помічника – сприяти соціальному розвитку учня з РАС: звертати увагу на ведучого заняття (вчителя); на однокласника, надавати імпульс до виконання завдання, використовувати відповідний вид показу (фізично, візуально, словесно, комбіновано) Гра за правилами. Застосування методу PECS	Візуалізовані правила, алгоритми дій; картки PECS; обладнання для методу «Соціальні історії»
--------	------------------	--	--

Першому етапі соціально-комунікативного розвитку варто створювати умови для позитивного досвіду взаємодії з іншою людиною. Типова ситуація, коли дитина не хоче робити те, що їй пропонують дорослі, тож оптимальним є підхід, який ґрунтується на сильні сторони цієї дитини: її схильність до упорядкованості, улюблені іграшки, задіяння привабливих для неї предметів тощо. Такий підхід можна співставити з «на полі» дитини, входження з нею у певний «резонанс».

Встановлення дорослим такого підходу передбачає уважність до дитини, знання її мови, його креативність і гнучкість, швидкість реакції, адже за такої взаємодії на яку саме дорослому варто пристосовуватися до дитини, придивлятися до її дій. Її галузь цікавості для того, щоб викликати зворотний інтерес з боку дитини та її дій. Наступним етапом є збагачення дорослим змісту різного роду проявів дитини: мовленнєвих, тактильних, смислових тощо. Для цього найбільш доречним, на наш погляд, є такий орієнтир дорослого, як «обігравання» стереотипних проявів, введення їх у певний контекст та урізноманітнення. Для опису того, що відбувається за такої взаємодії, можна підібрати такий вираз: «підмивати контури стиплі». Дорослий при цьому поступово стає лідером у цій ситуації, даруючи дитині досвід і допомагаючи їй відкрити свої внутрішні ресурси.

Для того, щоб учень з РАС міг здійснювати різні види активності разом з однокласниками, має бути позитивний досвід перебування у дитячому колективі. Спочатку їй дають у парі взаємодіяти з однокласником, бачити його, чути, звертати увагу, діяти вразі, ділитися речами. Щоб це ретельно відпрацювати, найбільш зручно використовувати двох дорослих – один проводить заняття, другий прагне розгортати дії від одного. Тож є потреба, щоб фахівець, який зазвичай проводить індивідуальні заняття з такими дітьми, на певному етапі проводив заняття у парах, а потім у групах.

Навчання взаємодії у парі є сенс встановити для обох учнів так звані «спільні правила», а саме: запропонувати та упорядкувати матеріали так, щоб обидва діти мали контроль над предметами та повинні були здійснювати обмін ними продовження гри. На початку цієї ситуації необхідно керувати, встановлювати правила, привчати орієнтуватися на візуалізовані алгоритми дій тощо. Має бути чітка уява з боку дорослого (педагога чи батьків). Після того, як визначилися з

бажаними предметами гри, якими будуть обмінюватися, треба надати чіткі та стислі підказки для захоплення соціальної взаємодії. Варто використовувати такі підказки, але такі, щоб вони поступово могли зникати.

Коли організовують заняття учня з РАС у парі з однокласником, варто враховувати декілька моментів. На початку бажано взяти у парі з ним того, хто йому більше симпатизує, або кого він більше за інших виокремлює. Заздалегідь треба підготувати ігри чи заняття, продумавши зміст їхньої зустрічі і того, чому має навчитися учень з РАС. Партнера-однокласника можна також підготувати і потренувати. Варто вводити у заняття неочікувані сюрпризи, щоб було цікаво, а під кінець можна обох чимось нагородити, щоб була створена атмосфера успіху.

Третій стратегічний напрям психолого-педагогічної допомоги щодо підвищення адаптивних можливостей дітей з РАС: формування основ навчальної діяльності

Розвиток пізнавальних процесів відбувається під впливом таких потужних чинників, як: живих знарядь (матеріальних засобів пізнання світу), оволодіння знаками та долучення до соціальної взаємодії з іншими людьми (за Л. Віготського).

Існує розповсюджене уявлення про те, що приблизно у 70% дітей з аутизмом є порушення інтелектуального розвитку. Важливо знати, що підстави для цих висновків були зроблені через об'єктування «коефіцієнта інтелекту» за тестом Векслера, що охоплює завдання переважно на вербальний інтелект. При цьому, відомим є такий факт: діти з РАС показують погані результати з розвитку інтелектуальної сфери часто не тому, що у них нерозвинені когнітивні функції чи мовлення, а тому, що вони не хочуть виконувати інструкції, завдання та прохання інших людей, що зумовлено їхнім глибоким порушенням – браком соціальних якостей.

Особливості функціонування когнітивної сфери дітей з аутизмом досить довго були приховані за більш очевидними соціально-емоційними проблемами. На сьогодні відомо, що через особливості психічної організації (передусім, захисні тілесні блоки) ці діти мають обмежений чуттєвий досвід і фрагментарність сприймання, тому вони не пізнають навколишній світ різнопланово і не можуть встановлювати зв'язки між предметами реальності.

У плані когнітивного розвитку у дітей з РАС відзначаються також труднощі, які стосуються:

- цілеспрямованої уваги, здатності її підтримувати (інформаційне перенасичення, інтелектуальна пасивність);
- переробки та організації інформації, виокремлення головного, розрізнення речей на первинні та вторинні;
- довільного навчання, цілеспрямованого вирішення актуальних завдань;
- символізації, розуміння підтексту, гумору (одноплановість, буквальність);
- узагальнення, генералізації навичок (перенесення набутого в інші умови);
- пластичності, інтелектуальної гнучкості у плані здатності активно переробляти інформацію та використовувати свої здібності, з тим, щоб пристосовуватися до реальності, яка постійно змінюється;
- плануванні та організації особистісних завдань;

вміння поведінки та намірів інших, здатності їх передбачити. Їм також важко відомити та виразити особисту мотивацію, почуття, думки, або внутрішній світ. Вони практично не розуміють своєї ролі в будь-якій ситуації.

Середнє привчання аутичної дитини до закладу освіти та формування її особистості розуміти й виконувати вимоги, що висувають до учнів, а також впевнено діяти себе в освітньому просторі можна впроваджувати завдяки підходу, що ґрунтується на моделюванні шкільної ситуації. Так, доречно формувати у дитини здатність до закладу освіти й відпрацювати усі необхідні вміння до того, як туди потрапляє.

Вступ відбувається домовленість між фахівцями закладу дошкільної освіти, навчально-ресурсного центру, державного центру реабілітації, приватного освітнього центру, або батьками дитини з РАС, які мають намір, щоб дитина вчилася (у закладі) щодо порядку відвідування дитиною школи. Найкращий формат, на наш погляд, щоб дитина приходила двічі на тиждень, після уроків, до того педагога (лого), який (які), мають намір набирати у наступному навчальному році перший

курс, щоб до того, як дитина потрапить до школи, їй надавали візуалізовану інформацію зі світлинами школи, вчителя, схема руху всередині школи. Важливо встановити правила знаходження дитини у школі, що охоплюють, наприклад, рух, куди у школі дитина може ходити сама, куди – з помічником, а куди не має ходити; як заходити до класу, розкладати свої речі, куди класти портфель, як поводитися до уроку, на що орієнтуватися.

Формати методу «Моделювання шкільної ситуації» дитина привчається до різних моментів перебування у школі, чергування уроків та перерв, динамізму взаємодії з учителем, а потім – однокласниками. Для успішного освоєння цього необхідного поведінки й соціально прийнятних емоційних реакцій бажано, на заняттях окрім вчителя був помічник, функція якого – показувати дитині на зразок (у відповідності до того чи іншого моменту) правила, спрямовувати її увагу вчителя (на дітей), навчати орієнтуватися за графіком, правилами, алгоритмами розвиваючи самостійність, довільність та самоконтроль.

Важко переоцінити значущість досвіду цілеспрямованих дій і послідовних кроків у продуманого становлення основ навчальної діяльності у дітей з РАС, що наведено нами у таблиці (табл. 6)

Таблиця 6
Формування основ навчальної діяльності у дітей з РАС

Етапи	Головні завдання	Підходи та методи	Інструменти та засоби
Формування передування навчальної поведінки та значущі для школи навички	Розвивати довільність та здатність до самостійного планування і послідовного розгортання власних дій	Структуроване навчання, (елементи програми TEACCH); комплекси завдань у відповідності до можливостей дитини, які укомплектувати у коробки (папки, контейнери, файли); супровід цієї роботи у вигляді лінійок (світлин, цифр, карток) на картках.	Оснащення для «робочих систем» та методичне її оснащення: записані картки, ланцюжки, ланцюжки з лінійками для створення картки та алгоритми дій
Освоєння	Засвоїти	Моделювання шкільної ситуації	Схеми, план школи.

етап	просторово-часових параметрів щодо процесу перебування у школі	організаційні моменти під час перебування у школі; стереотип уроку, соціальні ролі «вчитель-учень»	правила поведінки на уроці та на перерві; взаємодія з вчителем та однокласниками. Відпрацювання порядку приходу до школи і відходу додому.	План перебування по школі (куди дитина може ходити (сама, із супроводом), а куди не має права йти). Розклад, шкільне облідування, структуроване робоче місце
3 етап	Оволодіння стереотипом шкільного життя	Створити умови, щоб дитина засвоїла порядок перебування у школі, схему своїх маршрутів, розкладання і збирання шкільного обладнання тощо	Продумана організація шкільного життя у класі. Засвоєння порядку шкільного тижня, ритм робочих днів і канікул, свят протягом шкільного року.	Пластикові й пробкові дошки. Правила, пов'язані з організаційними моментами учня: поведінка за партою
4 етап	Формування навчальних навичок	Створити умови, щоб дитина засвоїла навчальні навички читання, письма, рахунку. Розвинути здатність до генералізації умінь та навичок	Підхід до навчальних навичок у контексті цілісного розвитку дитини з аутизмом: як до нових засобів комунікації, нових каналів отримання інформації про світ, взаємодія з іншими людьми. Підхоплення інтересів дитини та розбудова на їх основі привабливого для дитини навчального процесу	Дидактичні матеріали для глобального читання. Прозорі дощечки для розвитку графічних навичок, методика розвитку математичних навичок Нумікон

За логікою становлення основ навчальної діяльності видно, що за умови, коли це формується на підґрунті правильно налаштованої системи сприймання, переробки та засвоєння інформації з довілля, з урахуванням особливих потреб дітей з РАС, то ці діти не тільки стереотипно **оволодівають** організаційно-навчальними навичками, але й **способами цілеспрямованого пізнання**, серед яких:

- ❖ послідовність дій і планування;
- ❖ прогнозування можливих наслідків дій;
- ❖ контроль за виконанням дій;
- ❖ оцінка результатів та корекція дій.

Грамотне й послідовне становлення основ навчальної діяльності сприяє подальшому розкриттю ресурсів дітей з РАС та їхнім досягненням у різноманітних видах шкільної активності.

Очікувані результати від застосування програми втручання у напрямі становлення основ навчальної діяльності у дітей з РАС

Розвинені процеси, функції та компетентності	Чинники досягнень
розуміння навчальної ситуації, особливостей та порядку виконання завдань. Формовано уміння вчитися (керуваний характер пізнавальної діяльності). Формовано соціальну роль «учня». Розвинуто навчальні навички як автоматизовані дії, які дитина реалізує у різноманітних умовах	<ul style="list-style-type: none"> чітка організація навчально-виховного процесу в умовах зменшення дестабілізуючих чинників; послідовне призначення до цілеспрямованої навчальної діяльності; генералізація навичок як процес застосування й відпрацювання набутого у різноманітних ситуаціях життєдіяльності

Ім чиним, підготовка дитини з РАС до навчання у закладі освіти – це системний процес, що ґрунтується на закономірностях розвитку. Оволодінню бажаними навчальними навичками має передувати попередня скрупульозна робота, що передбачає підвищення адаптивних можливостей дітей з РАС: нормалізацію її фізіологічного стану та становлення основ соціального розвитку. Це сприяє активним перетворенням щодо цілісної психічної організації таких дітей: їхньої теми сприймання, стану соціально-емоційного і пізнавального розвитку. Підходом досягнутих змін є поява здатності дітей з РАС бачити і чути іншу людину, встановити на неї, розуміти, що від них хочуть, витримувати емоційні та фізичні навантаження, докласти зусиль, цілеспрямовано здійснювати довільну діяльність, а також вміти спілкуватися і взаємодіяти з іншими людьми, дорослими і однокласниками. Прикладі поступового набуття ними основ навчальної діяльності можна побачити, вплив грамотно організованого психолого-педагогічного втручання сприяє повноцінності цих дітей бути успішними учнями і повноцінними учасниками соціального колективу.

РОЗДІЛ 2.

Організація безперешкодного інклюзивного освітнього простору для учнів з РАС

Створення безперешкодного інклюзивного освітнього простору для учнів з РАС має розглядати у контексті програми мінімум і програми максимум. І пов'язане це з тим, що спочатку для більшості дітей з РАС навколишнє середовище (особливо, найоме) є стресогенним і несприятливим для розвитку, адже викликає у цих дітей різні реакції, а отже – напругу, тілесні блоки, зчуження уваги та стереотипні поведінки. Для того, щоб у дітей з РАС з'явилась довіра до середовища і людей, які у ньому знаходяться, навколишній простір має бути комфортним.

Створення комфортного простору для учнів з РАС – це **програма мінімум**. І для дітей з РАС (як і для усіх інших учнів) це буде той простір, який зрозумілий для них, прогнозований, прийнятний. Для осіб з РАС довіру викликає простір, який чіткий, структурований та прогнозований. Особливості такого простору було розроблено у рамках системи TEACCH. Відпрацювання певних умінь у такому просторі і набуття

важливих якостей (самостійності, організованості, цілеспрямованості, елементарної взаємодії) – це важливі здобутки учнів з РАС, у тому числі, у контексті освітньої діяльності. Але це не кінцева мета, а проміжний етап.

Учні з РАС можуть більше і у плані навчання, і щодо розвитку. Тому **програма максимум** – це ефективна спільна діяльність разом з однокласниками в умовах яскравого, змінного, стимулюючого і розвивального для усіх учасників освітнього процесу освітнього простору.

2.1. Впровадження комфортного простору для учнів з РАС

У 70-ті роки минулого сторіччя Еріком Шоплером та його колегами (Університет Північної Кароліни, м. Чапел-Хілл) доведено, що діти з РАС здатні до значного прогресу у плані сприймання та засвоєння знань в умовах структурованого навчання: структурування часу, простору й діяльності, розробку та використання системи візуальної підтримки.

Розроблений Е. Шоплером з колегами підхід отримав назву TEACCH – «Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children» (терапія та навчання аутичних та таких, які мають подібні комунікативні порушення у дітей), який вважається системним підходом, елементи якого мають науково доведену ефективність і впроваджується як державна програма для осіб з РАС у декількох країнах.

Успіх TEACCH можна пояснити дбайливим урахуванням сильних сторін (переваг) осіб з аутизмом (передусім, їхньої схильності до упорядкованості й завершеності) й опорою на ці переваги, що відповідає їхнім особливим освітнім потребам.

Ідея структурованості, за TEACCH, – це грамотний підхід до організації освітнього середовища для учнів з аутизмом, що реалізується у визначенні різноманітних зон для тих чи інших видів діяльності та використанні певних просторових кордонів, функцію яких можуть виконувати: меблі, книжкові полиці, стелажі, перегородки (ширми, столи, килими, стрічки на підлозі тощо). Прикріплені біля кожної з цих зон візуальні опори (епікетки, піктограми, позначки тощо) дають змогу учням зрозуміти, який вид діяльності тут відбувається, запам'ятати це й спрямовувати їхню увагу під час зміни видів діяльності.

У відповідності до ідеї структурованості матеріали також повинні бути розташовані у певному місці та чітко позначені. Ті чи інші матеріали також можуть мати певні позначки (картинки, кольорове кодування, цифрові символи тощо), що полегшує для учнів з аутизмом розуміння того, що це за матеріали, коли їх можна використовувати, який проміжок часу, як отримувати ці матеріали або які з них можна брати самотією і куди складати після використання.

Однією з надзвичайно корисних розробок TEACCH є так звана **робоча система** (Work System), призначена якої – привчити дитину з аутизмом до цілеспрямованої пізнавальної діяльності, відпрацювання навчальних та певних соціальних навичок. «Робоча система» є чітко структурованим і виокремленим з навколишнього середовища навчальним простором. Типовий зовнішній вигляд такої «системи»: стіл, розвернутий до стіни, з обох боків якого є певні «штори». Цю функцію частіше за все виконують стелажі, шафи, ширми, спеціальні перегородки; біля столу – стілець (на

вступі до освоєння «робочої системи» можуть бути два стільці – для дитини та для вчителя).

Краще облаштування «робочої системи» таке: над очима дитини (на столі, або на стіні) встановлений алгоритм дій, на якому у горизонтальній або вертикальній послідовності надіяються прикріплені на липкій стрічці картки з картинками, словами, світлинами або грамами (алгоритмові ланцюжки).

Від дитини (на столі або на стелажі) встановлені коробки контейнери, папки, файли, на кожному з яких є відповідний знак, що повторює те, що зображено на тій чи іншій картці з ланцюга-алгоритму. Праворуч (на столі, або на стелажі) – встановлене місце, куди треба складати виконану роботу (рис.2).

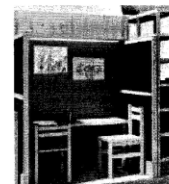


Рис.2 «Робоча система» (за програмою TEACCH)

Вступі до освоєння «робочої системи» можуть бути два стільці – для дитини та для вчителя. Початку фахівці можуть натренувати учня з РАС працювати за столом, де встановлено «робочу систему», у режимі індивідуальних занять. Далі, подібні ідеї до організації робочого простору можна розташувати у класі, і тоді учень з РАС може виконувати ті самі завдання, що й однокласники, тільки у форматі «робочої системи». Згодом варто послабити її жорстку структуру і поступово переходити до навчання за звичайною партою (спочатку, можливо, з окресленими кордонами «робочого місця» учня).

Уважте, що сприятиме розвитку учня з РАС, буде поступове його **введення у «робочу класну ситуацію»**, у ті самі умови, у яких перебувають всі інші його однокласники.

2.2. Розвивальне середовище для учнів з РАС

І ресурси для розвитку діти з аутизмом, так само як і всі інші однокласники мають у спеціально створеному спільному освітньому середовищі. Досягнення певних орієнтирів стає можливим за умови застосування освітньої **технології класного менеджменту**.

Технологія «Класний менеджмент» ґрунтується на комплексному аналізі потреб дітей і їхнього навчання, передбачає розроблення системи методів, прийомів і засобів задоволення цих потреб.

Класний менеджмент – це інноваційна освітня стратегія прогнозування, проектування та створення такого навчального середовища, яке забезпечує досягнення учнями запланованих освітніх цілей.

Суть класного менеджменту полягає у розкритті й впровадженні таких групових процесів, як:

- предметно-просторові (розроблення та застосування засобів перетворення простору класної кімнати (фізичного простору);
- організаційно-сміслові (структуроване і своєчасне подання оптимально відібраних навчальних засобів інструктивної спрямованості (система візуальних засобів);
- соціально-психологічні (встановлені соціальні ролі, позиція вчителя, його компетентність та особистісний потенціал, вміння працювати у команді з учнями, батьками, іншими педагогами).

Найважливіша вимога щодо **організації фізичного середовища** (група предметно-просторових ресурсів): воно має бути безпечним та сприятливим для розвитку всіх учнів класу.

Ключовий компонент ефективного освітнього середовища – його **продуманість** та **упорядкованість**. Брак структури негативно впливає на організацію освітнього середовища, спричинюючи хаотичність, непродуктивність, що призводить до марної втрати часу, непорозуміння, розчарування та зниження авторитету вчителя.

Натомість забезпечення структурованого навчального середовища дає багато переваг для вчителя та учнів. Це відчуття безпеки, чіткість та зрозумілість поведінки у відповідності до певних зон, передбачуваність діяльності, що так важливо для порядку в класі.

Ефективні вчителі стратегічно розміщують меблі, навчальні центри та матеріали, щоб оптимізувати навчання учнів та зменшити їхнє відволікання. Так, організація фізичного простору передбачає зонування класного середовища. Насамперед йдеться про таку **багатовимірність** щодо різномісцевих та різнопланових фрагментів середовища:

- ✓ особисті шафи учнів,
- ✓ робоча зона (у початковій школі – парти та килими);
- ✓ класні дошки (у різних частинах класного простору);
- ✓ шафи, полиці для упорядкованого розташування обладнання для занять та творчості (відкритий доступ);
- ✓ місце для виконаних робіт (стіл, шафа, контейнер);
- ✓ зона «наукові відкриття» / наука;
- ✓ бібліотечна зона (мінібібліотека);
- ✓ куток учнів та куток вчителя;
- ✓ «Куток заспокоєння» (Cool Down Corner);
- ✓ місце для зберігання навчальних матеріалів;
- ✓ ігрова зона («коло»);
- ✓ сенсорна зона;
- ✓ місце для заточення олівців та ін.

Для чіткої організації навчального середовища важливу роль відіграє наявність тих чи інших меблів, впровадження навчальних центрів та насичення освітнього простору певними матеріалами.

У таблиці подано складники групи предметно-просторових ресурсів середовища та обґрунтовано доречність їх застосування (табл. 8).

Таблиця 8

Методи та засоби предметно-просторового компоненту освітнього середовища

Методи та засоби	Призначення методів та засобів
Класні парти, шафи, дошки, куток	Завдяки різним комбінаціям меблів та предметів оформлення середовища влаштовують різноманітні навчальні зони. Різний формат поєднання парт дає змогу учням набувати досвід праці, з опорою на себе та відпрацьовувати взаємодію у парі, мікрогрупах, командах.
Куток заспокоєння (Cool Down Corner)	Формування в учнів розуміння того, у якому стані треба бути у колективі інших людей, відпрацювання вміння обирати відповідні способи заспокоєння і регулювати свої стани.
Дітей та куток для	Створення особистісно орієнтованого простору: активізація інтересу до іншої людини, увага до її влодбав; формується здатність цінувати спільний досвід.
Класний куток	Створення умов для того, щоб батьки ділилися досвідом, подавали привабливо оформлену інформацію за спільно визначеними актуальними темами. Місце для подяки батькам.
Зона	Створення умов для різнопланової взаємодії учнів, набуття ними сенсорного досвіду і формування дружніх стосунків між ними.
Робоча зона	Психологічний та психомоторний розвиток учнів, набуття рівноваги в емоційному стані, підтримання працездатності.

Наявність різноманітних зон та відповідного меблевого й предметного оснащення дає змогу вчителю досягати **пластичності** (здатності до змін) освітнього середовища: різноманітні перебіги уроку і підтримувати рівень зацікавленості учнів. Наприклад, за сценарієм уроку, учні можуть по чергому перебувати у навчальній зоні на парті та навчальній зоні на килимі (наприклад, по 15 хвилин, за наявності часу до переходу від однієї зони до іншої, або перша половина уроку – за партами, а друга – на килимі).

Важливою характеристикою нового освітнього простору має стати його повна **прозорість, доступність** для дітей.

Важливого значення набувають шафи з відкритими комірками, у яких розміщено коробки чи папки, де містяться необхідні для практичної навчальної роботи класу матеріали. Тому полиці (і шафи, і з контейнерами / папками / файлами) встановлюють низько від полу, щоб учень міг дістати те, що йому потрібно для занять.



Рис. 3 Фрагмент освітнього простору, що характеризується доступністю

Структурованість класного середовища з опорою на принцип структурованості й візуальності сприяє **зменшенню дестабілізаційних чинників для учнів з РАС**,

розвитку їхньої здатності до цілеспрямованої самостійної діяльності разом з дорослими, формування їхнього соціального інтелекту.

Організаційно-сміслову групу ресурсів середовища складає система візуальних засобів. Продумана структура класного простору передбачає визначення місця, де саме будуть знаходитися ті чи інші візуальні засоби, щоб підвищити якість навчання та виховання учнів.

Спеціально продумані засоби наочності роблять навчально-виховний процес чітким, передбачуваним, підготовленим.

Застосування організаційно-сміслових ресурсів відповідає основній ідеї інклюзії: **створення простору, сприятливого для розвитку всіх дітей**, у тому числі – дітей з особливими освітніми потребами

Засоби наочності оформлюють та упорядковують на певних стендах, дошках, стінах, дверях так, щоб вчителю було зручно задіювати їх в навчально-виховному процесі, а учням – орієнтуватися на них. Серед таких засобів можуть бути, наприклад:

1. Дошка оголошень: календар, обов'язки учнів, очікування вчителя та учнів, діаграми погоди, картка присутності учнів, об'яви для батьків.
2. Дошка для представлення домашнього завдання.
3. Поточна тема навчання, яку оформлюють вчитель та учні (учні по черзі).
4. Головне поняття (слоган) дня/тижня.
5. Стенд «Зірки тижня» (представлення дітей, які досягли успіхів у навчанні та у соціальній сфері).
6. Правило у «Куток заспокоєння» з візуальним представленням того, що можна робити, коли відчуваєш себе знервованим.
7. Стенд «Життя класу».
8. Стенд «Рівень поведінки» тощо.

Для учнів з РАС візуалізований розклад особливо важливий тому, що він дає змогу:

- ♦ знизити рівень тривожності (завдяки передбачуваності подій), а отже, частоту поведінкових проблем;
- ♦ розуміти вимоги вчителя;
- ♦ проявити, який вид діяльності відбувається в певний період часу, а також готувати учнів до можливих змін;
- ♦ зосереджуватися на актуальній інформації, виокремлювати важливу інформацію від несуттєвої;
- ♦ самостійно перейти від одного виду діяльності до іншого, з однієї зони в іншу, повідомляючи, куди їй необхідно прямувати після закінчення певної роботи.

Умови застосування розкладу:

- 1) розроблення з урахуванням віку учнів класу та особливостей розвитку учня з РАС;
- 2) використання в усіх приміщеннях навчального закладу;
- 3) спеціальне навчання учня з РАС зважати на розклад і поступово керуватися його орієнтирами.

Одним з засобів керування освітнім процесом у класі є класні правила.



Рис. 4 Правило «Шумомір»

Найефективніші правила містять інформацію для учнів про те, що вони повинні робити (позитивний зміст), а не те, що вони не повинні робити (негативний зміст). Визначено важливі вимоги для класних правил. Так, для учнів початкових класів це такі вимоги, як:

- Кількість правил – не більше п'яти;
- Формат правил – конкретні, прості, однозначні;
- Привабливість – з гумором, або віршовані, ще й такі, коли збережена ідея акровірусу (коли заголовні літери кожного рядку складають якусь значуще слово, відповідне до змісту правила);
- Розташовані у відповідному місці, яке бачать всі;
- Змінні (урахування актуальності у розвитку класного колективу ситуації).

Важливо розробляти такі правила, які можна об'єднати у систему, що сприяє створенню узгоджених умов для повноцінної роботи у класі. Так, правило «Шумомір» можна застосовувати з опорою на інші правила, де представлено, якими знаками учні мають користуватися, щоб не порушувати тишу під час виконання всіма учнями своїми обов'язками роботи у класі.

Правила мають мати таку ознаку, як очевидність, «буквальність», що дуже важливо для учнів з РАС. Відмінність їх від абстрактних правил подано у співставній таблиці (табл. 9).

Таблиця 9

Приклади правильно і неправильно сформульованих правил

Недалі (абстрактні) правила	Правильно сформульовані правила
«Сиди тихо, сусіда за партою»	«Сиди рівно, руки та ноги тримай біля себе»
«Вигукуй з місця»	«Піднімай руку і чекай дозволу говорити»
«Будь уважним»	«Коли вчитель звертається до тебе та інших дітей, дивись на нього і слухай його»
«Води себе добре»	«У класі не бігай, а ходи»

Введення уроку та досягнення навчальних цілей потребує, щоб у класі був порядок. Коли в класі багато учнів, при цьому серед них є неуважні, розгальмовані, просто ситуативно збуджені – це непросте завдання. Окрім правил засобом встановлення дисципліни є продумані та відпрацьовані процедури.

Класні процедури – це конкретні способи виконання певних дій, завдяки яким навчальне середовище організовано впливає на поведінку учнів на початку шкільного дня, під час його перебігу та у кінці. Тому їх також, як і розклади, і правила можна вважати важливими компонентами ефективного функціонування класу. Процедури мають практично незмінний характер і є власне щоденними, рутинними діями.

Процедури і правила розробляє спочатку вчитель, а потім вони стають предметом обговорення та удосконалення всіма учнями разом з вчителем, адже це їх спільний простір і ті закони, за якими тут співпрацювати та діяти разом, дуже важливі: що буде визначено, таким і буде перебіг освітнього процесу. Вчитель та учні владні створити **цікаве, значуще для всіх середовище**, перебування у якому викликає бажання вчитися, при цьому приносить не тільки користь, але й задоволення.

Класні процедури складають сценарій навчального процесу у класі, враховуючи усі події, які тільки можна передбачити. Найбільш типовими є такі групи процедур [53]:

1. Організаційні процедури для кожного конкретного учня:

- як/коли виходити до класу і виходити з нього;
- що робити, коли пропустив уроки;
- як організувати робоче місце, як його прибирати;
- як обирати і виконувати класні обов'язки;
- як/коли користуватися мобільними телефонами;
- як/коли відвідувати туалет;
- що робити, коли: поламався олівць, забув підручник/зошит/ручку, закінчився зошит, раніше закінчив виконувати завдання, розлив воду;
- як вітатися зранку, як прощатися у кінці навчального дня;
- як переміщатися по класу;
- як і куди складати виконану роботу;
- що робити у тих чи інших екстрених випадках тощо.

2. Інструкційні процедури (як працювати у групі: як користуватися підручником; як заповнювати щоденник; як знаходити потрібні матеріали на полицях; як здійснювати перехід під час уроку або на перерві; як слікувати за порядком; як виконувати домашні завдання).

Серед продуктивних організаційних систем класу важливе місце має належати засобам мотивації. Продумана **система мотиваційних засобів** може визначати і регулювати такі чинники ефективної освітньої діяльності, як: організованість учнів, їхню активність, стійкість уваги, здатність задовольнити свої потреби. Мотивація необхідна також для ефективного виконання спільно прийнятих рішень і запланованих завдань.

Є декілька загальних способів, за допомогою яких учні можуть бути мотивованими, серед них:

- Визнавати індивідуальність кожного учня.
- Ставитися до учнів як до значущих особистостей, зважати на їхню думку.
- Підкреслювати продуктивність у діях учнів.
- Демонструвати свою впевненість у можливих успіхах учнів.

Заохочувати брати активну участь у житті класу та процедурах навчального характеру.

Знаходити баланс між критикою, конструктивними коментарями та пропозицією допомоги.

з мотиваційних засобів може бути дошка «Зірки класу». На цій дошці презентують позитивні характеристики учнів. Це передбачає уважність вчителя до кожного учня в класі, прагнення бачити й заохочувати їхні позитивні прояви, що стосується як навчальної діяльності, так і їхніх соціальних якостей. Бажано, щоб всі учні (окремо чи групами) були у різні моменти часу представлені на цій дошці, про це варто повідомляти батькам.

Стратегію «Класний менеджмент» варто ретельно продумати і реалізовувати у своєму житті таку діяльність учнів, як обов'язки. Мета такої діяльності – інтегровано додати всіх учнів до життя класу, його організації, оформлення та віддалення ставлення до того, що відбувається і під час уроків, і під час перерв.

з напрямів роботи у цьому напрямі – визначення разом з учнями змісту обов'язків, при цьому варто мати великий перелік цих обов'язків (більший за список, ніж учнів у класі), і кожний тиждень закріплювати роль кожного учня по черзі до життя класу. Цей список має бути представлений візуально, бажано, з ілюстраціями (піктограмами, малюнками).

можуть бути такі функції учнів, як, наприклад (назви обов'язків можуть бути іншими, ніж у переліку):

- «Директор машини»;
- «Додар води і природи (доглядає за рослинами, стежить за наявністю питної води);
- «Порядник» – складає зошити в алфавітному порядку, щоб вчителю зручніше було сортувати оцінки в журнал;
- «Діючий помічник» – допомагає вчителю здійснювати зміни в об'єктах, замінює інформацію, наповнює стенди;
- «Ф» – підтримує однокласників, слідкує за дотриманням дружньої взаємодії;
- «Ліотекарь» – підтримує книжковий куток у порядку, слідкує за записами книжок, які їм беруть додому читати;
- «Сол» – супроводжує учнів в їдальню, розповідає батькам про ситуацію в класі;
- «Модератор дискусії»;
- «Портрет/фотограф» – слідкує, щоб всі новини було взято на облік (фотографовано), щоб представити потім у відповідних кутках, або на стендах;
- «Декоратор» – прикрашає приміщення, конкретні ділянки класної кімнати;
- «Метеоролог» – заповнює дані на «метеорологічній станції»;
- «Директор центру (центрів)» – слідкує за наявністю матеріалами та порядком у центрі;
- «Менеджер роздаткового матеріалу»;
- «Додар часу» – слідкує за тривалістю занять, переходів. За домовленістю з вчителем може подавати попередні сигнали, щоб учні підготувалися до кінця певної діяльності в класі.

Візуальні привабливі для учнів обов'язки візуально представляють на стіні. Раз на тиждень за кожним учнем закріплюють той чи інший обов'язок (іноді, два учні виконують щось спільно). Так у кожного учня формується почуття причетності до

класу та **колективна відповідальність**. У процесі виконання обов'язків однокласники товаришують та вчать ефективно взаємодіяти, підтримуючи один одного.

Спільними зусиллями вчителя, учнів та батьків оформлюється **стенд «Життя класу»**, де візуальні засоби відображають життєдіяльність учнів у класі. Навколо цього представленого візуально спільного досвіду учні збираються на перерві, обговорюють те, що відбувалося загалом свої переживання, зміст подій. Цей самий матеріал, цікавий для всіх однокласників, може бути темою під час вправ на розвиток мовлення, тренування встановлення чинково-наслідкових подій тощо. За будь-якої необхідності цей матеріал, представлений візуально, може набуті зміни, що свідчить про гнучкість та спрямованість на актуальнішу ситуацію та необхідні для певного часового проміжку життя класу завдання. Важливо, щоб педагоги продумували, якою соціально корисною діяльністю можуть займатися учні, щоб у них формувалися необхідні людські цінності та риси розвинутої особистості.

Таким чином, застосування технології «Класний менеджмент» дає змогу створювати нові просторові комбінації й досягнути багатогранності, пластичності та «відкритості» освітнього середовища, що перетворює його на цікаве, привабливе, зручне й продуктивне, власне, на простір унікальних можливостей для кожного учня, у тому числі, учня з РАС. Завдяки партнерській співпраці вчителя з учнями та цілеспрямованому розвитку у них колективної відповідальності у дії, а також соціальних якостей, складається сприятлива для навчання і розвитку учнів з РАС ситуація, у якій усі учасники освітнього процесу творять освітню реальність та підтримують один одного.

РОЗДІЛ 3.

Алгоритм діяльності міждисциплінарної команди супроводу учнів з РАС

Ефективність психолого-педагогічного супроводу учнів з РАС у освітньому просторі залежить від злагодженої діяльності учасників команди супроводу, здатних здійснювати **дієву психолого-педагогічну підтримку та допомогу** цим учням, а саме: створювати умови для відповідного освітнього процесу, що фіксується в індивідуальній програмі розвитку з чітко прописаними: зовнішніми ресурсами (можливості освітнього середовища), внутрішніми ресурсами (потенціал учня), а також моніторингом процесів навчання і розвитку дитини, результати якого можуть спонукати до перегляду і вдосконалення цих процесів.

Технологія командного супроводу передбачає узгодженість у плануванні, діях та оцінці їх результативності з боку учасників міждисциплінарної команди.

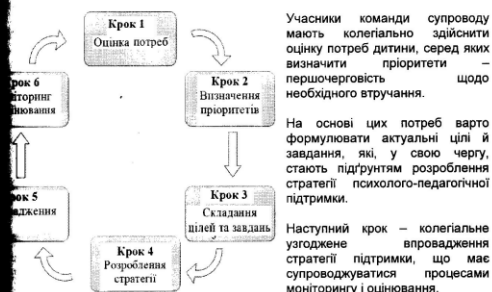
Міждисциплінарний командний супровід – це пролонгований процес, спрямований на попередження виникнення (або усунення) дестабілізаційних чинників у діях з РАС, формування їхніх адаптивних функцій, забезпечення оптимального розвитку та здобуття ними якості освіти в умовах закладу освіти.

Першочерговою значущістю набуває склад команди супроводу. При цьому хотілося б зазначити, що у команду варто об'єднувати однодумців, власне, тих фахівців, які готові узгоджено і спільно трудитися над удосконаленням освітнього процесу, до

допущено учня з РАС, заради успіху усіх учнів. Це означає, що тільки ті фахівці і учні зможуть **досягнути якісної освіти** в інклюзивному освітньому середовищі, якщо цього хочуть і готові оволодіти новими технологіями, у тому числі – технологією командного супроводу.

Важко також знати, що одним з важливих чинників успіху діяльності команди супроводу є наявність справжнього координатора – безпосереднього учасника команди супроводу. У тих чи інших командах супроводу це можуть бути різні фахівці, з певним досвідом досить успішною також в українських реаліях (за умови знання у закладі освіти компетентного фахівця з інклюзивного навчання, склад, як у інших країнах, де ефективно інклюзивно навчання впроваджено вже декілька років: вчителів спеціальної освіти, кейс-менеджера, освітнього ерготерапевта тощо). Це практика, коли різні функції координатора виконує декілька учасників команди супроводу, наприклад, організаційну функцію – вчитель, або вчитель-логопед, або психолог, а функцію внутрішньої комунікації команди супроводу – психолог, або учень з РАС. Ці функції визначає сама команда і орієнтиром до прийняття рішення щодо виконання певним учасником команди тієї чи іншої функції є його особистісний потенціал: лідерські якості, певна обізнаність у тій чи іншій сфері, вміння комунікатора тощо. Важливою є також участь експертів-радіників, яких залучають для консультації, майстер-класів, плануванні діяльності на різних етапах супроводу.

Важливою частиною діяльності команди супроводу є психолого-педагогічний цикл діяльності фахівців та батьків учня з РАС у напрямі його психолого-педагогічного супроводу в закладі освіти можна подати так:



Алгоритм діяльності команди супроводу

Важливо зрозуміти, що алгоритм діяльності команди супроводу учня з РАС (у складі, з РАС) – це не лінійний план дій, а **цикл взаємопов'язаних кроків**, тривалість і взаємозумовленість яких підкреслена тим, що підсумок певного здійснення супроводу, який відбувається завдяки аналізу результатів моніторингу і оцінювання, – це початок нового етапу надання підтримки та допомоги **вдаль** той шлях, який здійснила команда супроводу, сприяє кращому розумінню

того, що варто робити на новому етапі діяльності, і **відповідальна робота фахівця супроводу і батьків** явраз буде полягати у тому, щоб з опорою досягнення сформулювати нові цілі й завдання і, ґрунтуючись на наявному вже досвіді, краще визначити методи і засоби їх досягнення.

Узгоджені дії команди супроводу мають розповсюджуватися на кожному етапі інклюзивного навчання учня з РАС: вивчення стану його розвитку та його потреб, створення відповідних умов, визначення конкретних вимірюваних цілей, розроблення індивідуальної програми розвитку, її впровадження в умовах закладу освіти та моніторинг успішності навчання і розвитку цього учня. Завдяки такій роботі можна створити ефективний освітній маршрут для учня з РАС, що враховує його унікальні можливості та потреби.

Варто зазначити, що, незважаючи на те, що фахівці інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) проводять обстеження дитини – майбутнього учня, пишуть комплексний висновок, де сформульовані її потреби і рекомендації щодо корекційно-розвивальних занять, учасниками команди супроводу закладу освіти необхідно, тобто продовжити розпочату фахівцями ІРЦ роботу і внести певні уточнення або зміни у висновок про дитину. Це важливо зробити з огляду на те, що більшість особливих освітніх потреб може бути виявлена безпосередньо у закладі освіти, при тому – протягом певного часу. Тому уважність з боку команди супроводу до учня з РАС і прагнення розібратися разом з батьками, що саме може бути перешкодою, які обмежує його участь в освітньому процесі й соціальній взаємодії дасть змогу конкретизувати його потреби, сформулювати актуальні цілі, а також відповідний зміст і порядок освітнього процесу для нього.

3.1. Визначення потреб та формулювання актуальних цілей розвитку учнів з РАС

Визначення потреб учнів з РАС. З опорою на міжнародний та наш власний досвід співпраці з фахівцями ІРЦ та координації діяльності команд супроводу у закладах освіти нами сформульовано чотири групи таких потреб, які дуже важливо враховувати у випадку учнів з РАС:

1. Потреба у подоланні труднощів у розвитку та соціальній адаптації.
2. Потреба у безпечному, а потім – розвивальному освітньому середовищі.
3. Потреба у розвитку соціальних і комунікативних умінь.
4. Потреба щодо оволодіння навчальними навичками.

Класифікація потреб дуже важлива, адже це дає змогу урахувати усі значущі чинники ефективного освітнього процесу для учнів з РАС, і тільки за такого підходу можливою є розбудова **послідовної і відповідальної діяльності команди супроводу** у закладі освіти.

Потреба у подоланні труднощів у розвитку та соціальній адаптації виключно важлива, бо реалізація її дає змогу розкрити ресурси учнів з РАС та сформувати передумови її навчання і розвитку. Задоволення потреби учня з РАС у безпечному середовищі стосується базової потреби у безпеці та довірі, що створює умови для можливого контакту з ним і налагодженню цілеспрямованої підтримки та допомоги. Подальший розвиток учнів з РАС пов'язаний з їхньою безпосередньою участю у розбудові інклюзивного освітнього середовища та повноцінній діяльності в

освітньому процесі разом з однокласниками. Ці напрями досягнень може забезпечити технологія «Класний менеджмент».

Потреби у розвитку соціально-комунікативних умінь та навчальних навичок – важливі складники ефективного освітнього процесу, з принципом урахуванням яких можна розраховувати на успіх освітньої діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Важливо розуміти, що тільки урахування потреб учнів з РАС, що стосуються кожної з перерахованих груп, відображатиме реальну картину того, що необхідно забезпечити команді супроводу. Зміст діяльності команди супроводу щодо задоволення цих потреб розкрито у попередніх розділах цього посібника.

Формулювання актуальних цілей розвитку учнів з РАС. Освітня команда важливо свідомлювати, що тільки визначення конкретних, вимірюваних, актуальних, та обмежених у часі цілей є однією з головних умов забезпечення успіху, адже тільки їй є можливість перевіряти досягнення цих цілей, визначаючи показники, що приймають успіхові, і створюючи чіткий план дій для досягнення бажаних результатів.

На засіданні команди супроводу відбувається обговорення особливостей та показників розвитку учня, що уможливило складання комплексної оцінки з урахуванням висновків фахівців ІРЦ та результатів дослідження, отриманих наслідками команди супроводу.

Наступний крок – визначення актуальних, конкретних, визначених у часі, вимірюваних цілей розвитку дитини (SMART-цілі), досягнення яких буде сприяти прогресу в освітній діяльності дитини.

Формулювання таких цілей здійснюється за **принципами цілепокладання SMART** (абревіатура від Specific – конкретні; Measurable – вимірювані; Attainable – актуальні; Result-oriented – орієнтовані на результат, Time-related – визначені у часі).

Варто знати, що структура цілі передбачає відповідь на питання: 1) де (в якій ситуації), 2) з ким, 3) що саме учень з РАС буде робити, 4) як швидко почне це робити, 5) як часто, 6) яким буде рівень підтримки, 7) хто і як саме буде слідувати за результатом досягнення цілі та динамікою розвитку учня).

Варто знати, **актуальність** цілі конкретизується таким чином: подолання першочергової перешкоди, що утруднює процеси розвитку та навчання учня з РАС. Це означає, що досягнення такої цілі відкриє шлях для подальших здобутків цього учня і сприятиме принципово важливим змінам у його життєдіяльності.

Важливо також врахувати, що саме тому пріоритетність у виборі цілей для учня з РАС:

- 1) Безпека учня (інших учнів);
- 2) асоціальна (проблемна) поведінка;
- 3) соціальний розвиток;
- 4) комунікативні навички;
- 5) ігрова діяльність разом з однолітками;
- 6) самостійність;
- 7) саморегуляція;
- 8) мовлення;
- 9) навчальні навички

Цілей може бути від однієї до трьох і головне завдання координатора на цьому етапі – узгодити роботу всіх учасників команди супроводу у напрямі досягнення цих цілей. Після цього можна визначити корекційно-розвивальну стратегію для учня з РАС та скласти індивідуальну програму розвитку, де буде прописано подробиці щодо алгоритму її реалізації усіма учасниками команди супроводу.

3.2. Розроблення та реалізація індивідуальної програми розвитку для учня з РАС як плану дій міждисциплінарної команди супроводу

Індивідуальна програма розвитку (ІПР) учня з особливими освітніми потребами (у тому числі, учня з РАС) має бути не формальним документом для звітності, а дороговказом, **орієнтиром до дій**, простором для визначення необхідних кроків, що сприяють успіху освітнього процесу цього учня.

Тому недостатнім є просто перелік (найменування занять) у поданні тих чи інших психолого-педагогічних чи корекційно-розвивальних послуг для учня з РАС, адже за такої умови абсолютно невідомим є зміст цих занять. Тому якщо наявний формат ІПР не дає змоги конкретизувати ці необхідніші положення (для відповідального й усвідомленого супроводу того чи іншого учня з РАС), необхідно визначити це, наприклад, у Додатках до ІПР, або у Щоденнику команди супроводу.

Тобто, важливим є не те, який вид заняття проводиться, а над чим безпосередньо працює фахівець, при тому, що зміст цієї роботи має відповідати визначенням командою супроводу актуальним для поступового розвитку цього учня цілям.

Те саме стосується питанням адаптації й модифікації освітнього процесу, освітніх програм, необхідного обладнання тощо. Тобто, сенс заповнення супровідної документації стосовно ефективного супроводу учня з РАС полягає тільки у створенні продуманого, узгодженого між собою і спрямованого на досягнення конкретних цілей, що базуються на задоволенні системного підходу до його потреб (4 групи потреб).

Здійснення постійного моніторингу динаміки розвитку учня з РАС уможливило своєчасне коригування SMART-цілей і стратегій втручання у плані змісту та балансу між напрямками допомоги.

Для розроблення чітких орієнтирів у роботі команди супроводу необхідно визначити такі взаємопов'язані **чинники успішного досягнення певної SMART-цілі**, які представлено у таблиці (табл. 10):

Таблиця 10

SMART-Ціль	Система чинників успішного досягнення SMART-цілі				
	Засоби досягнення цілі	Сенсорні стратегії	Соціальний розвиток	Збирання даних	Шляхи генералізації умінь

У таблиці подано конкретизацію чинників досягнення цих цілей:

Засоби досягнення цілі: створення певних умов для учня (місце, пристосування); домовленість з ним з опорою на визначений час (тривалість діяльності); розроблення різних видів допомоги: фізична допомога, візуальна підказка (фотографії, картини, піктограми, правила, графіки), комплексна допомога. При цьому варто знати, що словесна підказка – це найменш вдалий вид допомоги, за якою може з'явитися залежність від спонукань дорослого, що гальмує становлення самостійності учня з РАС, його відповідальності та здатності до саморегуляції.

Сенсорні стратегії: Розроблення сенсорної дієти (від грец. – *спосіб життя*) як продуманого плану занять і процедур, що забезпечують отримання дитиною сенсорного досвіду протягом дня, на кожному етапі життєдіяльності учня з РАС, з урахуванням можливих ризиків.

Застосування та застосування: використання тактильних ігрових матеріалів (антистресових іграшок, «сенсорної сумки»); вправа на гравітаційну стійкість, пропріоцептивну чутливість; силових вправ; тактильної стимуляції; вібраційного масажу; звукового супроводу, запису звуків природи; розвіл у певному місці і протягом певного часу здійснювати сенсорні стереотипні (люблені рухи та заняття) тощо.

Соціальний розвиток: звертання уваги учня на інших людей, привернення до уваги людей; створення умов, які б полегшували перебування цьому учневі серед однокласників; використання картонок для комунікації; використання слів для формування запитання, або висловлення прохання. Відпрацювання здатності вводити з однолітками на заняттях у парі з кимось із однокласників.

Збирання даних: як моніторинг, який, на відміну від оцінювання, має здійснюватися щоденно, усіма учасниками супроводу учня з РАС, а наприкінці тижня (а потім – місяця, чверті) – аналізуватися, завдяки чому у портфоліо учня пишуться тільки чіткі показники динаміки його успіху: ведення щоденних записів, долучення знімків, інтерв'ю з різними учасниками освітнього процесу (однокласники, батьки, педагоги та ін.), світлин, що засвідчують продукти діяльності учня, можливо, знімків відео зйомки (за згоди батьків), заповнення «Щоденника комунікації команди супроводу», оформлення бланків, таблиць, графіків. Визначення: хто саме з чинників команди супроводу, що саме і коли саме робить, а також – способи аналізу отриманої інформації.

Шляхи генералізації умінь:

- розповсюдження на всіх учасників команди супроводу;
- візуалізованих правил;
- певного стилю поведінки дорослого (напр., твердої позиції, вимогливості);
- певних фраз-реакцій на прояви учня з РАС, які мають виховну спрямованість;

- ✓ варіативного навчання (напр., застосування різних способів виконання дій, різноманітності матеріалу);
- ✓ спонукання учня до самостійного виконання та виявлення ініціативи тощо;
- 2) координатор команди разом з батьками проумовлює, яким чином отримані уміння будуть реалізовуватися у життєдіяльності дитини молодшого шкільного віку з РАС;
- 3) поступове ускладнення обставин застосування умінь (від комфортних до розвивальних умов). Відпрацювання цих умінь за ускладненими вимогами: у взаємодії з новими людьми, у нових контекстах, з підвищеним темпом тощо.

Батьком особам з РАС важко долати ситуацію переходу. Через типову для них схильність до консерватизму та стереотипів, вони позбавлені гнучкості, пластичності, легкості, – усіх тих необхідних для витримання змін у видах діяльності та сталому порядку речей характеристик нервової системи. Одним з цих дітей важче дотримуватися змін, коли йдеться про перехід від середовища до середовища, а інші сприймають зміни, коли йдеться про перехід від одного виду діяльності до іншого. Особи з аутизмом повідомляють, що такі зміни можуть бути надзвичайно важкими, викликаючи стрес та відчуття дезорієнтації. Команді супроводу варто знати певні підходи, успішні для вирішення цих ситуацій.

Перехід між видами діяльності у межах одного заняття. Дорослі (фахівці та батьки) завдяки продуманій цих дітей командній роботі здатні мінімізувати дискомфорт, який можуть відчувати учні з РАС у процесі переходу від одного виду діяльності до іншого. Міжнародні стандарти надання підтримки особам з РАС, а також досвід українських фахівців свідчить, що у подібних ситуаціях учасникам команди супроводу варто застосовувати такі дії:

1. Як це було зазначено у першому розділі, продумати систематичні заняття з напрямів, що сприяють нормалізації психофізіологічного стану цих учнів, вивільняють напругу, розвивають здатність краще відчувати, а також мати впевненість у собі на фізичному рівні (сенсорно-інтегративна терапія, нейропсихологічний підхід тощо).
2. Застосовувати візуальну підтримку у вигляді правил, процедур, метод «Соціальні історії» тощо, що пояснить учням з РАС, як саме треба реагувати у подібних випадках; тренувати їх різними способами реагування у ситуації, коли їх охоплює дратівливість і розпач, щоб вони знали, що і як треба робити і навіть мати вибір щодо певних способів своїх дій. Варто орієнтувати таких учнів на графік, за яким зрозуміло, що у певний час буде перехід. Графік можна вивчати вдома увечері (напередодні) з мамою, татом, або зранку, коли учні з РАС приходить до закладу освіти, а також дивитися на нього безпосередньо перед тим, як треба здійснити перехід.
3. Використовувати візуальний таймер, щоб ці учні могли самостійно керувати часом протягом усієї діяльності.
4. Перед заняттям представляти учнів з РАС план, оформлений за 2 хвилини до картини, піктограми, світлина. Також попередити щодо переходу за 2 хвилини до його початку, домовлятися з ними. Можна ввести певний сигнал, який вони самі будуть здійснювати, що свідчатиме про початок переходу до іншої діяльності.

Перехід від заняття у класі до заняття в інших кабінетах. Подібні до описаних вище підходи варто застосовувати при переході з класу, наприклад, до кабінету фахівця, який надає додаткові освітні послуги. Візуальна підтримка (графік, правила, «Соціальна історія») та попереджувальні сигнали можуть допомогти дитині

молодшого шкільного віку з РАС зрозуміти, що їй треба робити і знизять напругу з певної ситуації переходу.

Якщо в учня з РАС є необхідність перейти з класу до інших кабінетів і команда супроводу працює над актуальною потребою цього учня запобігти його тривожі щодо цього переходу, то у графіку можуть бути світліни тих педагогів, які займають з ним у цих кабінетах. Іноді дієвим є відведення учня з РАС вчителем (асистентом вчителя) з іншого кабінету, або цю місію виконує асистент дитини.

Будь-якому разі важливо пам'ятати, що з учнем з РАС треба домовлятися, попереджати його, підкріплювати це візуально. Тоді у нього буде формуватися необхідне базове почуття довіри до людей та соціально бажані реакції. За ним на заняття може прийти сам фахівець, при цьому правильно буде також процедура переходу, за якої вчитель, який тільки що займався з цим учнем, пропонує йому піти на заняття з іншим педагогом, тим самим підтримує його. При цьому він може надати учневі з РАС певні настанови, передати щоденник взаємодії команди супроводу чи певні правила, актуальні для цього.

Можна також попросити однолітків допомогти учневі з РАС щодо здійснення переходу: можлива попередня домовленість із кимось з однокласників. Це може також бути змінним обов'язком для того чи іншого учня протягом дня, або графік, де зазначено, хто з однокласників допомагатиме здійснювати перехід протягом того чи іншого часового проміжку.

Для урегулювання ситуації переходу на перших порах також вводять певну ритуальність і застосовувати, наприклад, певну (значущу для цього учня початкової ланки) іграшку, предмет або малюнок. (в англійській мові за такими предметами закріпилася назва «фіджет» (антистресова іграшка)).

Домовленість між учасниками команди супроводу щодо спільних підходів у ситуації переходу учня з РАС сприятиме засвоєнню ним важливих моментів освітньої діяльності й сприятиме поступовій появі здатності до планування діяльності та підвищенню ступеню його самостійності в освітньому просторі.

Компетентність з питань розладів аутистичного спектра передбачає певну **специфіку діяльності тих чи інших учасників команди супроводу**. Передусім, важливо знати, що діяльність з супроводу не може закінчуватися кімцем робочого часу педагогів закладу освіти. Варто розуміти, що цілеспрямований психолого-педагогічний вплив на розвиток учня з РАС має здійснюватися протягом цілого дня, а охоплювати діяльність тих дорослих – фахівців та членів родини, хто опікується ним, а це означає, що батьки як повноцінні й рівноправні учасники команди супроводу мають здійснювати ті чи інші прийоми, вправи, виконувати завдання у межах соціально-побутової сфери, все те, що колегіально продумано для досягнення актуальних цілей цієї дитини молодшого дошкільного віку. Варто також долучати до впровадження конкретних вимірюваних цілей тих фахівців, які займаються з цим учнем у позашкільний час.

Тільки справжній, послідовний, розповсюджений на всю життєдіяльність учня з РАС командний супровід дасть змогу досягнути бажаних успіхів задля його ефективного навчання та розвитку

У цьому контексті асистент дитини не має обмежуватися тільки допомогою у виконанні соціально-побутових потреб. Асистент дитини є унікальним учасником команди тому, що він часто за все більше за інших взаємодіє з цим учнем, а також – його батьками, тобто знає його родинну ситуацію «із середини», бачить прояви учня з РАС у різноманітних ситуаціях. З огляду на це, він має бути, як і усі інші учасники команди супроводу, чітко обізнаний щодо актуальних цілей розвитку цього учня, інколи навіть, підказати іншим учасникам команди, з якими функціональними обмеженнями цієї дитини молодшого шкільного віку він стикається. І як то частіше за все буває, якщо учень з РАС, якого супроводжує асистент дитини, не має сформованих соціальних якостей, то цей асистент має сприяти тому, щоб учень орієнтувався на учителя, однокласників, відповідним чином вітався й прощався, привчався соціально схваленим чином комунікувати та взаємодіяти з іншими людьми, дорослими та однолітками. Для цього асистент учня може застосовувати певні візуалізовані правила, здійснювати фізичну підказку, створювати умови, коли учень з аутизмом збагачує свій соціальний досвід, наприклад, іде у (далі) не тільки з асистентом учня, але й своїм однокласником; показує те, що зробив, учителю тощо. Так само, якщо учень з РАС не витримує фізичні, емоційні та інтелектуальні навантаження у класі, то його асистент може застосовувати певні засоби з обтяжувачами, допомогти використати пристосування з сенсорної сумки учня (фіджети, еспандери тощо), виконати певні вправи на перерві.

Стратегічне планування корекційно-розвиткової роботи передбачає урахування динаміки розвитку учня з РАС. Важливою характеристикою такого підходу є етапність реалізації стратегії втручання, що конкретизується у різному змісті та співвідношенні корекційно-розвиткових занять. Так, наприклад, як це було зазначено у попередніх розділах, у випадку учня з РАС доведено, що першочергово має бути робота з нормалізації її психофізіологічного стану. А це означає, що корекційно-розвиткові заняття, спрямовані на вирішення цього завдання мають займати переважне місце у співвідношенні занять з різними фахівцями. Коли в учня з РАС почали з'являтися позитивні зміни на психофізіологічному рівні й він стає більш адаптованим до освітнього середовища разом з однолітками, команда перетворює баланс розподілу корекційно-розвиткових занять. І тоді може збільшуватися питома вага занять, що мають іншу спрямованість, наприклад, соціальний та когнітивний розвиток.

За будь-якого розподілу занять кожний фахівець, який здійснює корекційно-розвиткову роботу має спиратися на такі орієнтири, як:

- актуальні вимірювані цілі, які визначені командою супроводу;
- задіяння методів з науково доведеною ефективністю, що складає підґрунтя стратегії втручання цього фахівця (бажаною є супровід експерта, так званий – неперервний експертний коучинг);
- наявність етапів досягнення певної цілі;
- наявність інструментів вимірювання динаміки розвитку учня з РАС;
- уміння співпрацювати з іншими фахівцями команди супроводу (за потреби – і за її межами) щодо досягнення поставлених цілей;
- налагоджене партнерство з батьками учня з РАС;
- вміння підлаштовувати корекційно-розвиткову програму під потреби, актуальні завдання учня з РАС та наявний стан його розвитку.

ВИСНОВОК

Таким чином, головною умовою успішного інклюзивного навчання учнів з РАС, на наш розсуд, є висококваліфікована діяльність міждисциплінарної команди супроводу. При цьому, головні принципи підготовки дітей з РАС до інклюзивного навчання – це:

- опора на закономірності розвитку дитини молодшого шкільного віку з РАС, етапність та критерії оволодіння певним етапом;
- командна робота між фахівцями, з одного боку (спільне професійне поле), та фахівцями і батьками, з іншого (терапевтичний альянс);
- стимуляція майбутнього учня до активних дій, набуття ним звички докладати зусилля, старатися. Тут ми виходимо з такої ідеї, що «Розвиток – це долаання перешкод». Коли тіло рухається активно, мозок посиляє рухові команди, тоді встановлюється внутрішній зворотний зв'язок і у дитини розвивається відчуття-розуміння свого тіла, його можливостей, і вона набуває такої необхідної для подальшого розвитку впевненості у собі на фізичному рівні;
- урахування принципу «за нарощуванням», щоб кожний день приносив позитивні зрушення у стані розвитку дітей з РАС;
- дотримання принципу наступності як переходу з одного рівня освітнього процесу на інший, продуманість та послідовність цього переходу.

Головні умови підготовки дітей з РАС до освітньої діяльності:

- для кожної дитини визначають сильні сторони, її актуальні потреби та ресурси з метою використання їх для підтримки мотивації до взаємодії. Після цього команда супроводу формулює актуальні, конкретні вимірювані, визначені у часі цілі (SMART-цілі) та розробляє індивідуальну стратегію втручання;
- усі фахівці команди супроводу (у тому числі, батьки) прагнуть формувати у дитини самостійності, уміння докладати зусилля й долати труднощі;
- відбувається впровадження неперервної системи моніторингу як складника комплексного оцінювання динаміки розвитку дітей з особливими освітніми потребами;
- спеціальну увагу приділено створенню атмосфери успіху.

На наш розсуд, дотримання зазначених орієнтирів, принципів та умов дає змогу владнати такий відповідальний та високо компетентний супровід учнів з РАС у складі освіти, який сприятиме розкриттю їхніх ресурсів, максимальному залученню до освітньої діяльності, засвоєння знань і повноцінному соціальному розвитку, що є надзвичайно важливим як для освітнього процесу цих учнів, так і для їхньої подальшої ефективної життєдіяльності.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М.: «Теревинф», 2013. – 272 с.
2. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н.М.Дятленко, Н.З.Софій, О.В.Мартинчук, Ю.М.Найда. – К.: ТОВ Видавничий дім «Педєда», 2015. – 172с.
3. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. – М.: Наука, 1990. – 495 с.

4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – (Психология; Классические труды). – 536 с.
5. Гайдукович С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск: Четыре четверти, 2007. – 34 с.
6. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб. / [Тоні Бут]; пер. з англ. – К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 190 с.
7. Інклюзивна освіта від А до Я: поради для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Засеркова, А. О. Трейтас. – К., 2016. – 68 с.
8. Мак-Кланнахан Л.-И., Кранц П. Расписания для детей с аутизмом. Обучение самостоятельному поведению. – М.: Изд-во "Сигнал", 2003. – с. 122
9. Мартинчук О. В. Підготовка фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Монографія: Вид-во "Центр учбової літератури". Київ: 2018. – 430 с.
10. Мартинчук О. В. (2018) Професійна діяльність спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем (на прикладі Великобританії, Фінляндії та Ізраїля). Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць, 2. – С. 202-222.
11. Митронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.
12. Найда Ю.М., Таранченко О.М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі. – К.: Видавнича група "АТОПОЛ", 2012. – 120 с.
13. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навч.-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. – Київ, 2018. – 252 с.
14. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. – Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. – 300 с.
15. Скрипник Т. В., Бірюкова К. Д., Савченко М. Р. (2019) Використання психоосвітнього профілю для планування психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом у закладах освіти. WayScience. С. 295-299.
16. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху: монографія. – К.: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. – 208 с.
17. Скрипник Т. В. (2018) Місце і роль соціально-психологічних ресурсів в освіті дітей з особливими освітніми потребами. Психологічний часопис: збірник наукових праць, 5 (15). С. 142-156.
18. Скрипник Т. В., Бірюкова К. Д. (2020) Неперервний експертний коучинг для підвищення компетентності учасників інклюзивного процесу в закладах освіти. Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки), 1 (62). С. 23-29.
19. Скрипник Т. В. (2017) Переваги командної роботи в процесі супроводу дитини з аутизмом в освітньому середовищі. Педагогічний процес: теорія та практика. Збірник наукових праць, 1 (1). С. 106-111.
20. Скрипник Т. В. (2020) Підготовка освітнього середовища до інклюзивного процесу у закладах загальної середньої освіти. Освітлогічний дискурс, 1 (28). С. 118-130.
21. Скрипник Т. В. (2017) Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. Особлива дитина: навчання і виховання, 80 (4). С. 24-31.
22. Скрипник Т. В. Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць, 14. 2019. С. 302-313.
23. Скрипник Т. В. (2017) Стратегії класного менеджменту для інклюзивного простору. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць, 7, у 2 т. Т.2. С. 215-223.

24. Скрипник Т. В. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-науковий посіб. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 56 с.
25. Смолянинов А., Ванцова А. Рука – мозг. – Братислава: EPSYNEL, 2011. – 109 с.
26. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матеріали. / Укладач – Софій Н.З., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 70 с.
27. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / Під заг. ред. Софій Н. З., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 66 с.
28. Танкертлей Д., Бракович С., Хандзар С. Інструмент професійного розвитку для удосконалення якості педагогів початкової школи (ISSA). – Режим доступу: <http://docplayer.ru/31365106-Instrument-professionalnogo-razvitiya-diyaluchsheniya-kachestva-raboty-pedagogov-nachalnoy-shkoly.html>
29. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Теревинф, 2011. – 373 с.

Тетяна Скрипник

УЧНІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА: НАВЧАННЯ І РОЗВИТОК

Навчально-методичний посібник

Підписано до друку 23.11.2020 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 2,56.

Наклад 100 пр.

ТОВ «Альянт»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 6749 від 08.05.2019 р.
08130, Київська обл., Києво-Святошинський р-н,
с. Петропавлівська Борщагівка, вул. Соборна, 10-Г, прим. 201
Тел. (099) 980-14-97
E-mail: happydruk201@gmail.com